



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÃO E PRÁTICA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
DESENVOLVIDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO DA UFS (2008/2012)**

LEANDRO DOS SANTOS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÃO E PRÁTICA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
DESENVOLVIDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO DA UFS (2008/2012)**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus.

**SÃO CRISTOVÃO
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Leandro dos
S237c Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no
curso de licenciatura em educação do campo da UFS (2008-2012)
/ Leandro dos Santos ; orientadora Sônia Meire Santos Azevedo
de Jesus. – São Cristóvão, 2015.
103 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2015.

1. Educação rural. 2. Professores - Formação. 3. Ensino
superior – Universidade Federal de Sergipe. 4. Currículos –
Avaliação. I. Jesus, Sônia Meire Santos Azevedo de, orient. II.
Título.

CDU 378.018.51(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

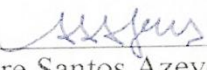


LEANDRO DOS SANTOS

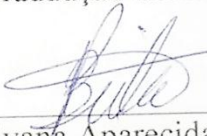
CONCEPÇÃO E PRÁTICA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
DESENVOLVIDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO DA UFS (2008/2012)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

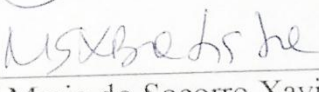
Aprovada em: 28.05. 2015



Prof.ª Dr.ª Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.ª Dr.ª Silvana Aparecida Bretas
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS



Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Xavier Batista
Universidade Federal da Paraíba/UFPB

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2015

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fechamento de Escolas nas Regiões brasileiras

Tabela 2 – Quantidade de Escolas Fechadas no período de 2009 a 2013

Tabela 3 – Condições de funcionamento das escolas do campo

Tabela 4 - Alfabetização Da População De 10 Anos Ou Mais, Por Gerações (Grupos De Idades), Segundo A Situação De Domicílio.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

MEC - Ministério de Educação

ONGs – Organização Não-Governamental

SESU – Secretaria de Educação Superior

PROLEC – Projeto de Licenciatura em educação do Campo

LEC – Licenciatura em educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MST - Movimento Sem-Terra

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

UNB - Universidade de Brasília

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

NETE – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em educação

UFS – Universidade Federal de Sergipe

OBEDUC – Observatório de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CF/88 – Constituição Federal de 1988

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

PNAD – Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

EAD – Educação a distância

OPIM – Organização dos Professores Indígenas Mura

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PNATE – Programa Nacional do Transporte Escolar

CNE – Conselho Nacional de Educação

FUNDEB – Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação Básica

PT – Partido dos Trabalhadores

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PROUNI – Programa Universidade para todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

FIES – Financiamento Estudantil

DED – Departamento de Educação

SESU – Secretaria de Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

PROEX - Programa de Financiamento às Exportações

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

PPGED – Programa de Pós graduação em Educação

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1- Formação de professores e os desafios das políticas de formação docente para as escolas do campo	29
1.1- Políticas De Educação E De Formação De Professores Do Campo	38
2 - Os Princípios do Projeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Nacional e o da Universidade Federal de Sergipe	46
2.1 O curso na universidade federal de Sergipe	47
2.2- O Projeto Político-Pedagógico	49
2.3- As duas áreas do conhecimento o sua relação com a formação de conceitos	52
3- A análise do curso de licenciatura em educação do campo pelos egressos da Ufs	58
3.1- Perfil dos Educandos	58
3.2- Perfil dos Docentes do DED/UFS para implementar o curso de licenciatura	60
3.3- Uma Análise Sobre A Matriz Curricular e a Organização Do Trabalho Pedagógico Do Prolec	61
3.3.1- Primeiro Núcleo: Conteúdos Profissionais	61
3.3.2- Segundo Núcleo: Conteúdos Básicos	62
3.3.3- Terceiro Núcleo: Conteúdos Complementares	62
3.3.4- Quarto Núcleo: Disciplinas do Núcleo de Estágio	63
4- A interpretação sobre o curso na fala dos egressos do PROLEC/UFS	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	81
ANEXOS	88

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

À minha saudosa vó Inêz Maria de Jesus, mulher corajosa, guerreira, que com sabedoria, sempre me incentivou a estudar mesmo nas poucas vezes que nos víamos.

À minha esposa, Elaine Criztina, simplesmente minha Princesa, que, com seu jeito único, me acompanha em todos os meus projetos e me faz se sentir completo, minha amante insubstituível.

Aos meus filhos Jefte Leonardo e Leane Gabrielly, lindos e únicos. Com eles aprender a cada dia a missão de educar, ser pai, ser homem e sobretudo, ama-los. Em nossa relação não faltam amor, cumplicidade, afeto e respeito. Amor que não se mede.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus, minha referência intelectual. Mudou a minha vida para sempre. Com ela aprendi a ser pesquisador e a compreender a arte de lecionar e lutar com foco nas práticas “transformadoras”, a ser mais humano, a ser mais pai e esposo e, acima de tudo, a ser mais gente, a levar a vida com mais amor e paciência. Aprendi também a ser mais cidadão- a lutar por aquilo que nos é de direito, pois, “só a luta muda á vida”. A coerência é a sua marca maior: como ser humano é, de fato, aquilo que demonstram suas obras marcantes, suas aulas inesquecíveis, sua oratória encantatória. O que sinto tem nome: ADMIRAÇÃO. Tive a “sorte” de sua forte presença cruzar a minha vida.

Aos estudantes do Prolec que se dispuseram a manter um dialogo comigo mesmo diante de uma serie de limitações.

Enfim, aos trabalhadores do campo que lutam pela oportunidade de verem sua realidade transformada, aos educadores que ainda são vítimas de um sistema que não valoriza a essencialidade do campo em todos os seus aspectos.

Aos amigos do NETE/UFS que me aceitaram de braços abertos.

AGRADECIMENTOS

Nesta vida não caminhamos sozinhos porque nossa trajetória é construída por meio das interações sociais. Sinto-me honrado por construir conexões com pessoas tão especiais.

Agradeço, portanto:

A Deus, ainda que para alguns este agradecimento é inadequado a um trabalho científico, esta minha declaração de amor ao meu criador, aqui exposta se faz extremamente necessária, pois Ele ocupa o centro da minha vida. A Ele devo toda honra, toda glória e todo louvor.

A minha esposa, amante e amiga Elaine Criztina da Cunha Santos pela paciência e compreensão, nas minhas ausências, aos meus filhos Jefte Leonardo, meu pequeno príncipe e Leane Gabrielly, minha pequena princesa que pode me assistir defender este trabalho, mas não pode me ver receber o diploma, a vida nos separou quando você tinha apenas um ano e sete meses, eu vou sempre te amar minha filha, em breve estaremos juntos outra vez, para sempre te amarei. Meus filhos são meus tesouros e a razão de meu viver.

Aos professores Dr. José Maria Aleluia Oliveira, Dr^a. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus e a Dr^a. Tacyana Ramos, membros da banca examinadora do processo seletivo de acesso ao Mestrado. Por meio de uma condução séria e rigorosa do processo de seleção eles permitiram o início da realização deste sonho.

A todos os professores que participaram da minha trajetória acadêmica, desde a minha base educacional. Destaco aqui os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em especial ao Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Oliveira Araújo, que com todos os seus ensinamentos tornou-me mais pesquisador e humano mostrando-me os caminhos da pesquisa em educação. Todos eles cuidaram da minha permanência com conclusão no curso. Todos eles contribuíram significativamente para a elevação dos meus horizontes.

Aos professores que participaram da minha banca examinadora, Dr^a. Solange Lacks, Dr.^a Silvana Aparecida Bretas e a Dr^a Maria Do Socorro Xavier Batista, pelas significativas contribuições para o aprimoramento deste trabalho científico. Estes se dedicaram, com primor, ao aperfeiçoamento da qualidade desta pesquisa. À primeira e a segunda, por ter visto neste trabalho os elementos que faltavam para construir uma essencialidade teórica, fato este que me fortaleceu, enquanto homem que deve primar por qualidade em tudo que faz e

enquanto pesquisador, atento à relevância das suas obras e a última por ter aceitado por poder contribuir neste momento tão especial para minha vida

A todos os sujeitos entrevistados na minha pesquisa, os egressos da Licenciatura em educação do Campo. Estes foram fundamentais na construção deste trabalho. Para eles, dedico este trabalho. Destaco também as grandes contribuições do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação – NETE/UFS que através das reuniões de estudos puderam contribuir com meu amadurecimento intelectual, ainda em construção.

Aos amigos que construir no Saberes da Terra, que lutaram junto comigo para levar educação para jovens que não tiveram acesso na idade apropriada, aos professores e alunos que trabalharam comigo na cidade de Malhador, Laranjeiras e São Cristóvão. Aos professores que ofereceram formação no Saberes da Terra que me fizeram se apaixonar pela educação do campo, em especial, ao saudoso Carlos Alberto de Jesus que me incentivou a trilhar este caminho, obrigado mestre.

A todos os meus amigos e familiares, especialmente à minha mãe Maria de Fátima, guerreira que ao longo de minha criação abriu mão de seus sonhos para que os meus fossem realizados. Ao meu pai Antônio Enoque que muito se esforçou para que eu e meus irmãos tivéssemos uma educação de qualidade. Aos meus irmãos Lucas e Daniel, Amanda, Fernanda e Luciana que muito me ajudaram durante todo este período. Aos meus cunhados Gilmar, Jairson, Cristiane e Carol, que sempre me ajudaram no que eu ou minha família precisava. Aos meus sogros Laercio e Maria dos Prazeres, meus pais do coração.

Enfim, a todos os colegas de programa, especialmente a Elisson Souza de São José, a Wilson Bispo da Fonseca e a Carlos Menezes de Souza Junior, por ser um amigo que muito me incentivou nesta minha formação e pela possibilidade da rica construção de conhecimento estabelecida durante este percurso e a todos os funcionários do PPGED, em especial a Eanes Correia pela cordialidade de sempre.

A minha grande orientadora professora Dra Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus, que me abriu esta oportunidade e me fez trilhar um caminho na qual não pretendo mais sair, muito obrigado pela paciência, pela compreensão, por me ensinar aquilo que eu precisava aprender, por ter aberto as portas do conhecimento para mim, quando muitos não acreditaram em mim, ela fez diferente e eu a devo muito por isso, saiba minha querida professora que a senhora não formou apenas mais um mestre, tú formastes um discípulo.

Aos irmãos na fé da Assembléia de Deus no Almirante Tamandaré que muito contribuíram com suas orações.

A Capes pelo custeio desta pesquisa.

Ao Observatório de Educação – OBEDUC, por me oportunizar ser um de seus pesquisadores e pelo apoio incondicional na bolsa de estudos.

Enfim, a todos vocês, o meu muito obrigado.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a concepção e a prática da organização escolar desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo no período de 2008 a 2012 na Universidade Federal de Sergipe. O objeto de estudo foi o curso referenciado a partir da preocupação de que o currículo do mesmo requer uma dimensão específica voltada para os processos de trabalho a partir do contexto da reforma agrária e dos territórios tradicionais. Nossa hipótese de pesquisa foi a de que o desenvolvimento do curso se deu em meio a muitas contradições entre o proposto e o realizado de acordo com as condições materiais dos estudantes e da estrutura da própria universidade. Essa análise se estruturou a partir de pesquisa qualitativa aproximada com a perspectiva crítica dos estudos do materialismo histórico dialético. Tratou-se de um estudo de caso onde analisamos os elementos constituintes da proposta de formação. O estudo se estruturou a partir da análise do conteúdo dos documentos e por entrevistas com os egressos a fim de encontrar respostas para os objetivos propostos. Esta pesquisa é parte do projeto em desenvolvimento pelo Observatório de Educação – OBEDUC/CAPES/MEC, onde a UFS é signatária. Espera-se poder contribuir com a construção do conhecimento na área e oportunizar novas demandas no mundo da pesquisa em educação do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo; Formação de professor do Campo; Currículo e Formação Superior de Professor do Campo.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the design and practice of school organization developed in the field of Education Bachelor's Degree in 2008 and 2012 at the Federal University of Sergipe. The study object was the course referenced from the concern that the same curriculum requires a specific dimension dedicated to the work processes from the context of land reform and traditional territories. Our research hypothesis was that the development of the course took place in the midst of many contradictions between the proposed and carried out according to the material conditions of the students and the university's own structure. This analysis was structured from rough qualitative research with the critical perspective of the dialectical historical materialism studies. This was a case study where we analyze from the categories contradiction and overcoming all the constituent elements of the training proposal. The study was structured from the content analysis of documents and interviews with graduates in order to find answers to the proposed objectives. This research is part of the project under development by the Centre of Education - OBEDUC / CAPES / MEC, where the UFS is a signatory. It is expected to contribute to the construction of knowledge in the area and create opportunities new demands in the world of educational research field.

KEYWORDS: Rural education; Course teacher training; Field Professor of Curriculum and Higher Education.

INTRODUÇÃO

A problemática deste estudo encontra-se situada entre aquelas investigadas pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares da educação – NETE/UFS e do Observatório de educação – OBEDUC/CAPES/MEC, cujo foco de investigação está centrado na compreensão do modelo de educação do campo, vigente para os povos que vivem no campo ou fazem dele sua fonte de sobrevivência¹. Neste sentido, vale ressaltar que escrever sobre a educação desse povo é um grande desafio, não somente pelo fato de falar sobre a educação para o meio rural e suas implicações decorrentes de limitações espaciais ou até mesmo da distância dos grandes centros urbanos, mas também pela política econômica colocada para o desenvolvimento nesse tipo de realidade e, como esta interfere historicamente nas condições educacionais.

Um dos principais problemas que interfere nas condições educacionais do país está na concentração de terras, onde, segundo dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o país possui uma extensão territorial continental controlada por poucos, onde não há distribuição equitativa de terra e de renda. A população brasileira hoje é de 202.577.279 habitantes, distribuída em 5570 municípios, sendo a maior parte destes considerado zona rural, ou seja, aproximadamente, 4490 municípios.

Segundo o 10º censo agropecuário brasileiro realizado em 2006 pelo IBGE, o índice de GINI – indicador da desigualdade no campo – registra 0,854 pontos, patamar próximo aos dados verificados nas duas pesquisas anteriores: 0,856 (1995-1996) e 0,857 (1985), ou seja, quanto mais perto essa medida está do número 1, maior é a concentração na estrutura fundiária.²

A concentração de terra no Brasil é uma das maiores do mundo. Menos de 50 mil proprietários rurais possuem áreas superiores a mil hectares e controlam 50% das terras cadastradas. Cerca de 1% dos proprietários rurais detêm em torno de 46% de todas as terras. Dos aproximadamente 400 milhões de hectares titulados como propriedade privada, apenas 60 milhões de hectares são utilizados como lavoura. O restante das terras está ociosa, sub-utilizada, ou destinam-se à pecuária. Segundo dados do Incra, existem cerca de 100 milhões de hectares de terras ociosas no Brasil. (<http://www.social.org.br/relatorios/relatorio002.htm> acesso em 03/08/2014)

¹ Trata-se de um dos objetivos da pesquisa que está sendo desenvolvida pelo Observatório de Educação – OBEDUC, intitulada “Educação do Campo e Educação Superior: Uma Análise de Práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte”, com financiamento da Capes, desenvolvida em consórcio com as Universidades Federais pioneiras no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

² Fonte: <http://reporterbrasil.org.br/2009/11/reparo-em-dado-do-ibge-nao-esconde-concentracao-de-terras/>

O mapa da Cobertura e uso da terra no Brasil, apresentado pelo IBGE em 08 de dezembro de 2010, mostra o tamanho da concentração apontando os principais dados históricos e as principais inclinações quanto ao processo de ocupação das terras que compõem o território nacional.

O interessante é que este mapa aponta também os dados acerca da lavoura temporária que é desenvolvida no país que se estende desde a região sul ao norte através das regiões de ocupação mais recentes.



(Fonte: IBGE no portal <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1772>)

Uma das razões da alta concentração de terra nos últimos anos, ou seja, de 1980 para cá, está na expansão do agronegócio; tendo em vista que este ramo econômico tem uma grande influencia na nossa economia, gerando lucros exorbitantes e responsabilizando-se pela elevação do PIB do nosso país. Só para se ter uma ideia da importância do agronegócio no impulso da economia, dados de 2014 do ministério da agricultura, demonstram que este setor foi responsável por 1/3 do PIB nacional³, ou seja, razão fundamental para a exploração

³ Fonte: <http://www.cepea.esalq.usp.br/pib/>

capitalista sob a égide ideológica da modernização da agricultura, gerando assim uma desigualdade entre o grande e o pequeno produtor familiar, aquele que dispõe de pouco espaço territorial para o desenvolvimento de suas atividades, sejam essas atividades para sua própria subsistência ou como fonte econômica.

Como consequência, é de fácil percepção que com a expansão do agronegócio, pequenos produtores são condicionalmente expulsos de suas terras, por não conseguir competir em igualdade de condições com os latifundiários; pois, além da falta de financiamentos que possibilitem o progresso desses pequenos proprietários, ainda tem suas propriedades engolidas pela fome de terra dos grandes latifundiários.

Não se pode perder de vista que o problema da concentração de terra nas mãos dos empresários do agronegócio não é o único agravante para a inviabilidade da permanência de centenas de famílias no campo; some-se a isto o grande uso tecnológico e a necessidade de mão de obra especializada, o que contribui para que muitas dessas famílias deixem o campo em direção aos grandes centros urbanos em busca de oportunidades. Esta realidade interfere diretamente na educação – um campo sem gente, não necessita de sistema educacional. Por isso, desde os tempos cujo modelo era a da exploração agrária exportadora que a educação não é tida como prioridade para os governantes; tendo em vista que a relação entre acúmulo de capital e exploração humana sempre estiveram em conformidade.

Nesta complexa conjuntura econômica, observa-se que a principal prioridade não é a formação de cidadãos conscientes e a distribuição de renda, mas sim, o aumento da concentração de riqueza da elite latifundiária, que sempre viveu da exploração da terra e do trabalho dos camponeses. Para se entenda a visibilidade desta exploração histórica, basta refletir sobre a tomada de terras indígenas durante o período colonial e a exploração da mão de obra escrava negra, que se estendeu até o período republicano.

Apesar de todo este contexto, a educação sempre esteve presente nas políticas de governo, até porque ela tem função social a defender a sociedade de classes. Desde a proclamação da república em 1889 a educação rural⁴ vem sendo tema recorrente: O governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca instituiu uma pasta voltada à agricultura, comércio e indústria; a fim de atender aos estudantes brasileiros destas respectivas áreas; no entanto, no período de 1894 a 1906 a pasta foi excluída. Já em 1909 foram criadas instituições

⁴ Educação rural assim considerada por se tratar apenas da presença de escolas no campo com a representação da urbanocentricidade.

de ensino para formação de agrônomos. Entretanto, somente em meados dos anos 30, foi então criado o Ministério de Educação (PASSADOR, 2006)⁵, para tratar de assuntos relacionados à mesma.

Porém, durante o período do governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945), por conta da expansão industrial brasileira - modelo este onde o trabalho no campo perdeu força dando início a um grande êxodo rural⁶ - o filho do pequeno camponês não conseguia enxergar futuro no modo de vida de seus pais, pois, a industrialização provocou a busca por condições de sobrevivência nas grandes cidades – as quais cresceram significadamente. Este foi o período conhecido pela subordinação política e econômica da agricultura à indústria nacional.

Com a outorgação da constituição de 1934, em seu artigo 156, parágrafo único, dizia que: *“Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.”* Já a constituição de 1947 em seu capítulo II da educação e cultura, no artigo 166, inciso III: assim afirmava: *“As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigados a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.”* Com a matriz curricular urbanizado para adaptar as novas exigências da organização do trabalho, a educação rural mais uma vez passa pelo processo de exclusão, e até 1970 a educação desta população brasileira esteve sob o gerenciamento da iniciativa privada.

Paralelamente a esse gerenciamento, as políticas educacionais estatal continuam se estabelecendo na zona rural de modo deficitário em relação ao modelo de educação da zona urbana, a cidade - voltada para o capitalismo - passa a ser a referencia para o desenvolvimento; o que, avançando ideologicamente o capital, há necessidade de desqualificar o padrão de vida, da cultura; o trabalho e o ritmo dos que vivem e reproduzem no meio rural.

A desigualdade social se manifesta dentro das políticas educacionais quando cria divergências entre o que deve ser ensinado e o que precisa ser ensinado: ou seja, reconhece a necessidade de um currículo diferenciado entre a zona urbana e rural; entretanto, os conteúdos

⁵ A pesquisadora Cláudia Passador, faz um estudo acerca da concepção de educação rural no Brasil no período da primeira república, datado em 1889, onde ela aponta algumas realizações do governo na criação da pasta voltada a agricultura, comercio e indústria e aponta ainda o período da criação do então Ministério da Educação, em 1930.

⁶ O êxodo rural tem suas causas mais justificadas na busca pelo emprego, a mecanização na zona rural, fuga dos desastres naturais, busca por oportunidades educacionais melhores condições de vida, promessas vendidas pelas políticas de Estado e pelos meios de comunicação, ou seja, o país se estruturou desde a colonização com a concentração de terras, latifúndios e, portanto, patronismo.

curriculares que são ensinados nas escolas urbanas são os mesmos das do campo; não havendo um olhar voltado para a valorização da cultura local; dos costumes; do saber popular; do conhecimento prévio das crianças, jovens e adultos que moram nesta localidade; principalmente em regiões mais afastadas dos centros urbanos, que enfrentam a condição de se adaptar e de se conformar com a sua realidade imposta. A educação oferecida dentro deste contexto em nada constrói; apenas se reproduz a partir dos interesses de uma nova ordem do trabalho industrial.

Como consequência deste tratamento histórico com a educação em nosso país, constatamos atualmente que na parte urbana das cidades do interior brasileiro encontram-se as melhores escolas; ou seja, aquelas que apresentam menor situação de precariedade; entretanto, tratando-se das situadas dentro da zona rural⁷ os problemas vão desde estrutura até os recursos didáticos, professores qualificados. Os prédios são construídos de uma forma que não servem para representar uma escola; mas sim, um galpão com divisórias de tijolos e concreto, aliando-se a isto a falta de valorização dos conhecimentos regionais; exportando para as zonas rurais a maneira de ensinar praticado nos centros urbanos.⁸

No entanto, ainda mesmo diante de uma luta que já dura anos, uma pesquisa realizada pelo Secad/Mec em 2007⁹, apontou que 15% das matrículas da educação básica no Brasil, estava concentrada nas escolas do campo; este dado não podia ser desprezado. Ainda de acordo com dados do Panorama da Educação do Campo publicado no mesmo ano, outros problemas também foram apontados, tais como: os gravíssimos problemas na conjuntura de formação de professores - apenas 24% dos professores que trabalhavam nos anos iniciais do ensino fundamental possuíam curso superior - as péssimas condições de infraestrutura das escolas, onde apenas 6,1% das escolas rurais possuíam bibliotecas; 29% não possuíam energia elétrica; 15% não possuíam rede de esgoto; 99,3% não possuíam laboratórios para o ensino de Ciências; precariedade no transporte escolar; aliando-se às condições de trabalho dos docentes e a ausência de material didático que fragilizava a aprendizagem dos discentes das escolas rurais.

⁷ Um outro ponto importante é que essa desqualificação também promoveu um fosso maior entre as escolas do meio rural e da cidade. Se a política era e ainda é de expulsão dos trabalhadores do campo, as escolas não necessitam de infra estrutura, de professores formados, etc.

⁸ Em algumas das escolas visitadas durante esta pesquisa, escolas estas consideradas como “rural”, foram encontradas situações preocupantes, no povoado Mussuca na cidade de Laranjeiras, por exemplo, escola situada em comunidade quilombola, às condições de funcionalidade são bastante preocupantes, apesar de todo esforço feito pela direção da escola, mas as limitações são enormes. (Vide relatório do final deste trabalho), realidade também enfrentada no povoado Tabua, cidade de Malhador na Escola Municipal Barroão.

⁹ Fonte: Secad/Mec

Esse conjunto de fatores proporciona um dos maiores desafios na escola brasileira; a manutenção da criança na escola e garantia da qualidade de aprendizagem, conforme descreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 em consonância com os artigos 205, 206, 208 e 213 da Constituição Federal 88, para garantir a efetividade executória da Lei nº 8.069/90, que versa sobre os direitos da criança e do adolescente, em caráter complementar do artigo 227 da Carta Magna de 1988¹⁰.

Para que a educação do campo possa vencer a esse desafio historicamente imposto algumas medidas são fundamentais: Número de profissionais alocados na zona rural compatível com sua realidade; formação desses profissionais com conteúdos que abordem a historicidade da luta pela terra, garantia de direitos à terra e à educação e manutenção da cultura local, dentre outros.

Um dos pontos críticos das escolas existentes é a falta de professores, pode-se dizer que esta política é escolha do Estado, pois a ausência favorece o processo de terceirização da mão de obra, ou seja, quando há uma terceirização na educação, a perda se torna algo alarmante, pois os profissionais que ali estão, são pagos para exercerem apenas uma espécie de serviço, e a educação vai muito além de uma prestação de serviço, ela exige outro tratamento que vai muito além de simples atributos, ou seja, um processo formativo que contemple a necessidade dos sujeitos do campo, que responda a sociedade camponesa a ponto de valorar os conhecimentos prévios construídos a partir de suas experiências cotidianas e as que são passadas de geração a geração e os conhecimentos científicos construídos historicamente.

Portanto, ao invés de se pensar na valorização dos professores – pessoas qualificadas para o pleno exercício das atividades educacionais - o que ocorre é o processo inverso; periodicamente ocorre à contratação temporária de professores. Esta ação além de limitar a garantia de parâmetros legais e a quebra da proposta pedagógica da escola no sentido de buscar a eficiência na qualidade do ensino, tendo em vista que periodicamente haverá a substituição de um profissional que estava teoricamente adequado à proposta por outro que passará por um período de adequação, ou na pior das hipóteses, esperar todo o trâmite burocrático da administração pública até a chegada de um novo profissional que possua o conhecimento que esteja de acordo com os interesses dos camponeses.

¹⁰ Quando uso o termo “Carta Magna”, me refiro a Constituição Federal de 1988.

Neste contexto,

O conhecimento está relacionado ao interesse e às condições de vida. A burguesia já teve o interesse e a necessidade de superar a monarquia e o feudalismo, para o que carecia de uma racionalidade e um conhecimento da realidade social que contribuísse para tal processo. Após se consolidar no poder, a mesma burguesia tem o interesse central de perpetuar a ordem vigente, que garante seu domínio econômico e político, portanto, tem a necessidade de uma racionalidade e um conhecimento do real que impeça o processo de transformação, um conhecimento fragmentário e ideológico. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 109)

A luta dos camponeses tem sido por uma educação construída pelos e com os sujeitos do campo que historicamente vem lutando por uma formação humana como direito de base, neste sentido, a necessidade de pensar na educação a partir de especificidade e do contexto campesino é elemento fundamental na construção de um modelo de educação que valorizador o homem em sua essência, ou seja, que leve em consideração os modos de produção e as diversas formas de organização de vida.¹¹

No entanto,

Durante séculos não houve a preocupação, por parte dos responsáveis pelo sistema do ensino público, com o currículo escolar do campo, principalmente nos municípios afastados dos grandes centros urbanos, onde não havia escola, fato que inviabilizava a possibilidade de se poder pensar numa escola do campo como um espaço de educação próprio para aqueles que vivem no e do campo. (GHEDIN e BORGES, 2007, p. 139)

O desinteresse dos governantes era tamanho, a ponto do professor que atuava nas escolas rurais ser indivíduo leigo, sem formação, era pessoa que nem se quer tinha o antigo curso normal; alguns não haviam nem terminado o ensino primário quando promovidos a exercer a função docente. A luta por uma formação para os professores que atuavam na zona rural brasileira só se desencadeou a partir de 1990 com a intensificação dos movimentos sociais. Esse movimento ficou conhecido como “por uma educação do campo”¹².

Nesta conjuntura, houve a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em nível de graduação, organizado no sentido de formar professores para atuarem nas escolas situadas na zona rural; esta iniciativa a receptividade do Programa de Apoio à Formação

¹¹ Em 1997, houve o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, evento este promovido pelo movimento sem-terra-MST com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e a Universidade de Brasília - UNB, a intenção deste encontro era justamente encontrar um caminho de formar professores para atuarem especificamente na educação do campo.

¹² A partir deste período houve a denominação de educação do campo diferenciando-se da antiga educação rural.

Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério de Educação (MEC), em cumprimento a necessidade de responder a sociedade, as desvantagens históricas na educação oferecida ao homem do campo e as populações rurais que historicamente foram excluídos do direito de terem uma educação que se adequasse a sua realidade. Essa política formativa foi instituída nacionalmente através do Ministério da Educação por meio do PRONACAMPO, criando cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A universidade Federal de Sergipe foi uma das pioneiras na institucionalização do curso com uma proposta teoricamente diferenciada.

Na UFS, a Licenciatura em Educação do Campo foi criada em 2008 para atender a uma demanda de formação de professores no Nordeste, com prioridade para o Estado de Sergipe. O processo teve origem a partir d convenio firmado entre a UFS e o Ministério da Educação (MEC), por meio das ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/Mec). (JESUS e SANTOS, 2011, p. 83).

A criação do curso de Licenciatura em educação do campo visa a realização de ações afirmativas para esta comunidade. Em 2003 houve a ampliação dessas ações quando o Ministério da Educação – MEC, pressionado pelos movimentos sociais, promove uma política nacional de educação do campo.

Atualmente essa política vem sendo elaborada pela Secretaria de Educação Continuada – SECAD, através da Coordenação Geral de Educação do Campo – CGED e do grupo de trabalho permanente de educação do campo – GPT que determinam por meio de editais, a forma de implantação do referido curso nas Universidades Federais.

A licenciatura em educação do Campo foi criada para preparar educadores para uma atuação específica junto aos povos que vivem no campo ou campo, construindo uma base de organização do trabalho pedagógico a partir de uma fundamentação formativa multidisciplinar em uma observância curricular por áreas de conhecimento.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo apresenta uma proposta diferenciada desenvolvida em regime de alternância, isto é, partes das atividades de construção do conhecimento são desenvolvidas no campo e na universidade. Seguindo os parâmetros legais da Lei 7352 de 04 de novembro de 2010 nos art. 4º parágrafos 2º, 3º e art. 6º, em consonância

com as leis anteriores LDB 9394/96 e no art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 quando descreve que:

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. § 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Ainda no artigo 6º da Lei nº 7352/2010, diz:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (Lei 7352/2010)

Além do regime de alternância, o curso apresenta três características fundamentais:¹³

- 1- A valorização dos sujeitos do campo e sua forma devida;
- 2- Proporciona a formação por área do conhecimento (Linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências humanas, ciências da natureza e ciências agrárias);
- 3- Permite o ciclo formativo da troca de saberes na concepção da prática como elemento formador.

A valorização dos sujeitos se insere nas atividades desenvolvidas no tempo comunidade, ou seja, no momento em que o estudante leva o conhecimento teórico científico a prática e ao mesmo tempo quando este participa na elaboração, execução e avaliação do processo formativo efetivando os saberes construídos no cotidiano do campo, contribuindo assim na construção de conteúdos estruturantes do currículo e ainda na organização do trabalho pedagógico.

O papel do educador é de fundamental importância para a construção da educação do campo na medida em que esta está profundamente ligada ao processo de construção do desenvolvimento sustentável das comunidades das áreas de assentamentos. A formação inicial e continuada desses futuros educadores deve ter presente um processo de valorização da cultura local. Nesse processo aparece o diálogo como essência no desenvolvimento de uma sociedade justa e verdadeiramente democrática. (COSTA, 2007, p. 125)

¹³ Informações obtidas a partir da leitura do Projeto do Curso de Licenciatura em educação o Campo.

O currículo busca dialogar com os conhecimentos dos saberes e praticas do homem do campo, constitui o conjunto das racionalidades instituindo a troca de saberes como elemento que estrutura os conteúdos a ser debatidos, sistematizados, pesquisados e socializados durante o processo de formação do sujeito. Neste sentido, o senso comum abre espaço para as possíveis formas de interagir sobre os elementos que constroem a realidade, enquanto a organização do trabalho pedagógico se constituirá a partir das condições estruturantes previamente definidas.

Outro fator interessante, é que o curso de Licenciatura em Educação do Campo, prepara e habilita os futuros docentes por área de conhecimento, sendo estes preparados para trabalhar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio como docentes em ciências da natureza - que envolve o ensino de ciências e matemática; ciências humanas - que envolve os conhecimentos de historia e geografia e linguagens; códigos e suas tecnologias - que agrupa os conhecimentos de língua portuguesa, artes, literatura e redação.

Essa habilitação amplia as possibilidades de atuação na Educação básica do campo, além de contribuir no método da pratica do trabalho pedagógico, bem como a intencionalidade contributiva com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na logica de utilização e de produção de conhecimento no campo (MOLINA, 2009)

Dentro desta perspectiva, vale destacar que além dos elementos teóricos predominantes, a prática escolar emerge do processo de construção do conhecimento a partir da aplicação de diferentes métodos; neste sentido, o trabalho docente é resultado da compreensão pseudônima dos elementos que configuram a organização do trabalho pedagógico e da didática no contexto educação e ensino. Luiz Carlos de Freitas aponta que:

O estudo da pratica escolar não pode restringir a um mero retrato do que passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (FREITAS, 2012, p. 23)

O curso foi realizado durante quatro anos e até o momento, não há nenhum estudo sobre a concepção e a pratica e da organização escolar do referido curso. O principal ponto que diferenciava o curso de Licenciatura de Educação do Campo dos demais cursos de licenciatura está no método do seu trabalho pedagógico.

Na perspectiva de entender estes fenômenos, torna-se necessário reconhecer a possibilidade de uma análise epistemológica acerca do enfoque histórico dialético da concepção e da prática da Organização Escolar e do Método do Trabalho Pedagógico desenvolvido nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O **problema de pesquisa** que justifica este trabalho dissertativo é a necessidade de explicar quais elementos teóricos e práticos, estruturadores do currículo o curso de licenciatura em educação do campo contribuiu na formação de educadores em Sergipe. Para tanto, toma-se como **hipótese** que o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi um projeto importante, que contribuiu para criar novas perspectivas e possibilidades para a formação de professores, porque este tem uma concepção diferenciada sobre a organização do trabalho na escola.

O **objetivo geral da pesquisa** é o de analisar a concepção e prática da Organização Escolar e do Método do Trabalho Pedagógico desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo realizado na Universidade Federal de Sergipe, no período de 2008 a 2012 e se este contribuiu para o fortalecimento da formação dos profissionais da educação. Como objetivos específicos, organizamos a pesquisa para; a) levantar um estudo sobre a história do curso de licenciatura educação no campo, destacando os elementos ligados ao processo de sua constituição no processo de formação de professores; b) Examinar a concepção teórico metodológica presente no projeto do curso de \licenciatura em Educação do Campo; c) Discutir sobre as bases teóricas e epistemológicas que servem de fundamento para o curso de licenciatura do campo no projeto e na interpretação dos egressos do curso.

Dentro desta perspectiva, vale ressaltar que a pesquisa proposta neste projeto possui um caráter investigativo oportunizando a realização de um estudo de caso, neste contexto, contaremos também com a enfoque aproximação do materialismo histórico dialético por oferecer suporte teórico ao trabalho do pesquisador.

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intente captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se enfoca por instruir as consequências que terão para vida humana. (TRIVIÑOS, 1987,p.129)

A pesquisa qualitativa possui um grande fundamento para o desenvolvimento deste material, de acordo com BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa possui um

termo genérico que agrupa estratégias de investigação que compartilham de determinadas características, possuindo um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que compartilham determinadas características.

O materialismo histórico dialético; é um método de investigação que se realiza a partir de uma análise da realidade como um todo e dos elementos que se incorporam no objeto analisado. Proporciona uma visão de totalidade do pensamento sobre a realidade que visa à reestruturação de uma realidade social, a partir de suas contradições.

Assim sendo, o campo de investigado foi o projeto do curso e uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo, curso este oferecido no período de 2008 a 2012 na Universidade Federal de Sergipe, onde 45 alunos receberam o título de graduação e atualmente, alguns destes estão atuando na educação básica.

Neste contexto, discutiremos a relação entre a concepção teórico-prática do método de organização do trabalho desenvolvido no curso de licenciatura e a formação dos trabalhadores da educação do campo. Para isto fizemos uso do estudo de caso, porque conforme YIN, 2001, o estudo de caso é uma das estratégias de pesquisa científica que proporciona a compreensão de um método que abrange uma totalidade em abordagens específicas de coletas e análise de dados. Portanto, na perspectiva de aprofundar-se na investigação e os processos de sua complexidade adotamos o estudo de caso para possibilitar a análise de forma densa (TRIVIÑOS, 1987).

Como sujeitos da pesquisa, estão sendo entrevistados os discentes que se formaram na licenciatura em educação do campo que hoje atuam em escolas camponesas, a coordenação do curso junto a Universidade e alguns professores que ministraram disciplinas no referido curso. Neste caso, fizemos uso da entrevista semiestruturada, pois, “a entrevista semiestruturada não tem perguntas completamente abertas, nem perguntas completamente fechadas, mas segue um roteiro de perguntas que pode eventualmente passar por necessárias adaptações.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986) (Vide anexos com as falas dos egressos)

Desta forma compôs nosso inventário de coleta de dados: As entrevistas, o projeto do curso de Licenciatura em educação do campo, o referencial bibliográfico e documental, e a demanda legal que justifica a existência do referido curso de graduação.

Com base dos encaminhamentos deste enfoque, pretendemos discutir na **primeira sessão** um estudo sobre a formação de professores do campo no Brasil a partir das políticas públicas do MEC onde é discutida a questão do financiamento educacional, das propostas dos cursos, da temporalidade, do modelo de EAD e, ainda discutiremos em que conjuntura criou-se o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Na **segunda sessão**, discutiremos o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe, analisando a concepção do curso na UFS, dialogando com a concepção da organização do trabalho pedagógico, cabendo uma escrita acerca da concepção de trabalho em Marx.

Na **terceira seção** faremos a tabulação dos dados da pesquisa de campo com as entrevistas e continuaremos o debate sobre a formação, a conjuntura e a concepção do trabalho pedagógico e do trabalho concepção materialista da história.

Por fim, concluiremos esta dissertação respondendo ao problema proposto no objeto de pesquisa a partir dos garimpos metodológicos e dos enfoques epistemológicos oriundos da escrita deste material.

1ª SEÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DAS POLITICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

Neste capítulo, trabalharemos com uma breve reconstrução histórica da política de formação de professores para as escolas do campo, levando em consideração os desafios colocados pela necessidade daqueles que historicamente foram excluídos do direito à educação.

A formação docente no Brasil iniciou-se a partir da preparação para o ensino das primeiras letras nos cursos criados nas antigas Escolas Normais, no final do século XIX, cujo ensino partiu dos princípios da educação voltada a uma conjuntura onde o currículo era construído a partir da valorização e da preparação da mulher para o exercício dos afazeres domésticos. Uma educação, portanto, patriarcal e sexista.

Segundo relatos de alguns historiadores¹⁴ apontam que somente no início do século XX, houve os primeiros manifestos com a formação de professores para o ensino secundário, ou seja, uma educação voltada aos anos finais do ensino elementar e a preparação para o ensino em cursos que viessem profissionalizar os discentes¹⁵. Estudos mostram que houve uma luta em torno da profissionalização docente e a formação foi central para o reconhecimento desta, conforme demonstra os decretos 4 e 5, de 24 de Dezembro de 1901¹⁶ e algumas outras legislações que foram surgindo no decorrer dos anos.

Por muitos anos, o exercício da profissão era realizado por profissionais liberais ou pessoas que fossem consideradas autodidatas, somente, final dos anos de 1930, com a formação de alguns bacharéis nas poucas universidades existentes no país, foram adotadas algumas medidas para suprir a carência de professores no país. Uma dessas medidas foi a criação das disciplinas pedagógicas, onde o bacharel estudava mais um ano para obtenção do título de licenciatura, ou seja, a partir desta formação, segundo os parâmetros educacionais da época, o profissional estava apto para dar aulas no exercício do “ensino secundário”.

¹⁴ Tais como Fernando de Azevedo, Lucia Aranha Palma Filho que fazem um levantamento histórico acerca da educação no Brasil apontando seus principais influenciadores.

¹⁵ As mulheres para serem “donas do lar” e em alguns casos, para o exercício do magistério e os homens para os cursos considerados fundamentais para o desenvolvimento econômico do país.

¹⁶ Criação do curso de habilitação para o ensino do magistério secundário, no Curso Superior de Letras.

No entanto, as escolas de ensino secundário eram concentradas nos centros urbanos, os filhos dos trabalhadores rurais eram excluídos, ou seja, como não havia condições nem escolas nas comunidades rurais, estes não tinham direito a uma formação escolar.

Em 1939, com a regulamentação do curso de pedagogia, se ampliou a preparação de professores para atuar na formação docente nas Escolas Normais em nível médio com amparo legal para o pleno exercício da profissão docente.

Em 1942, houve uma enorme carência de profissionais para atuarem no exercício do magistério, a partir dessa demanda, o governo promulgou o Decreto Lei 32.243, de 5 de Setembro de 1942, onde reabria algumas escolas do magistério primário que tinham sido fechadas em 1940 com o Decreto Lei 30.951, de 10 de Dezembro do mesmo ano.

Em meados de 1960 é publicado o Decreto Lei 43.369, que reformava os currículos das escolas do magistério primário e em 20 de dezembro de 1961 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) de nº 4024/61, sendo resultado de trabalho de dois grupos¹⁷.

Com vistas à seletividade¹⁸ no âmbito educacional, em 1968, com a publicação da Lei 5540/68, criou-se o exame vestibular e em 1971 surge uma nova LDB, nº 5692/71 cujo objetivo foi atualizar a LDB anterior. Neste caso, passou a instituir o ensino profissionalizante como parte integrante da política de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Um ponto interessante está no período de 1980 a 1990, período este marcado pelo final do regime militar (1964-1985), marcado pelo autoritarismo e pela restrição do que ensinar, onde o foco estava na educação profissional, não na educação de base, tendo em vista que naquele dado momento histórico, a justificativa pela profissionalização era a necessidade de mão de obra para a indústria.

Somente em 1986, o Conselho Federal de Educação por meio do parecer nº 161, decide aprovar algumas reformulações no curso de pedagogia, uma delas era a possibilidade do curso oferecer a formação para o exercício da docência nas series iniciais do ensino

¹⁷ Existiam dois grupos com orientação política diferenciada, os estatistas que defendiam que a educação era para preparar o indivíduo para o avanço da sociedade e que esta deveria ser obrigação do Estado, enquanto o outro grupo defendia a tese que os direitos naturais não cabiam ao Estado garanti-los ou nega-los apenas respeita-los, ou seja, defendiam a neutralidade do Estado.

¹⁸ Essa seletividade buscava selecionar os melhores alunos, ou seja, os filhos da burguesia para terem acesso as universidades, tendo em vista que os filhos da classe trabalhadora não possuíam o mesmo preparo para responder a altura do exame.

fundamental. Antes as aulas eram realizadas pelas professoras leigas e a educação era tratada como uma atividade complementar às atividades domésticas.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em dezembro de 1996, se ampliou formalmente os direitos e garantias já descritos nos artigos 205 a 208 da Constituição Federal, também promoveu alterações nas propostas curriculares das Instituições formadoras.

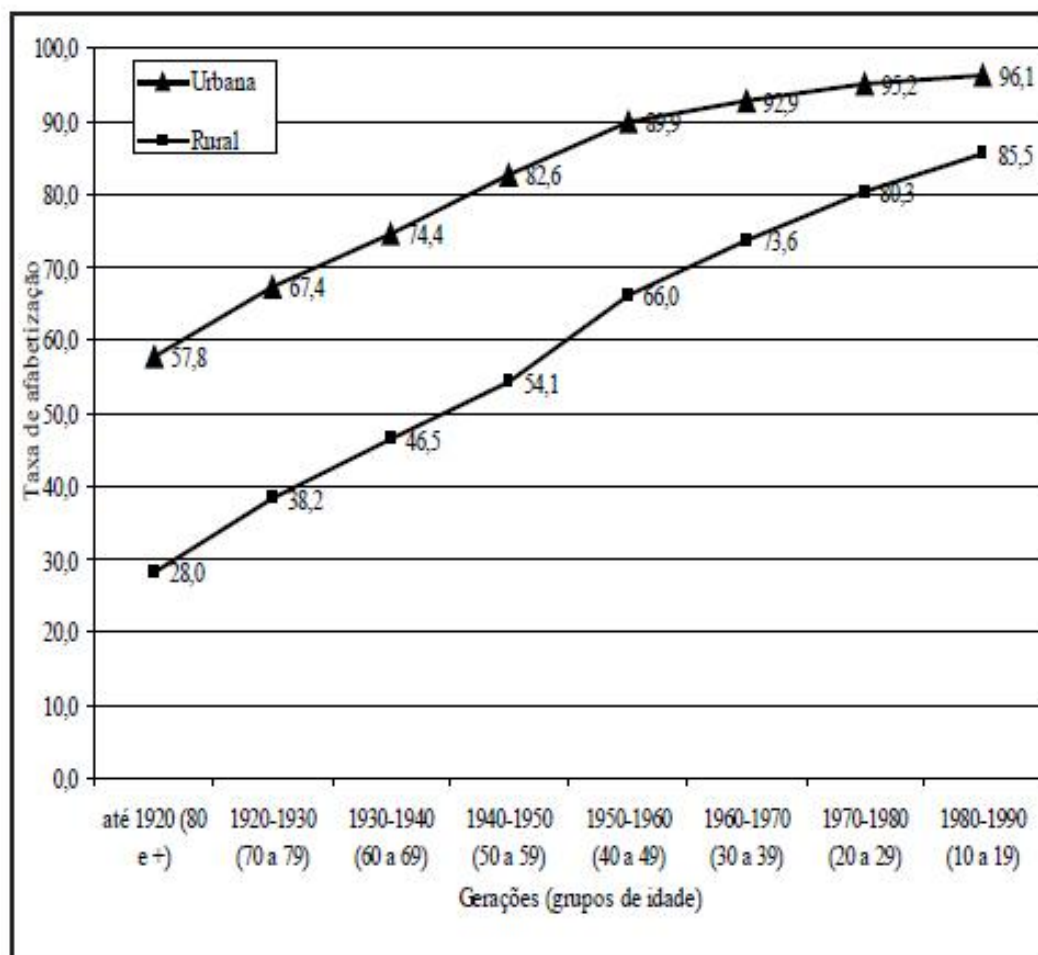
Ainda em meados de 1990, um ponto chama atenção entre os pesquisadores, a questão da formação de professores e esta passa a ser alvo de diversas discursões em diferentes setores da sociedade brasileira. No cenário educacional, há um distanciamento entre escola e a sociedade composta pela classe trabalhadora, além do isolamento dos profissionais nos espaços escolares, a falta de uma formação continuada que seja permanente para uma formação sólida. As condições estruturais das escolas, a falta de material pedagógico e de apoio, a falta de condições de trabalho, ou seja, uma série de fatores que contradizem a finalidade com a eficiência do processo educacional.

Contudo, após a constituição de 1988, a educação brasileira ganhou alguns novos princípios nos artigos 205, 206 inciso I, art. 208, inciso III e IV e art. 213, inciso I. No entanto, não houve nada de novo no âmbito da educação oferecida aos trabalhadores que vivam no meio rural, pois as escolas rurais continuavam precárias, sem projeto adequado às reais necessidades da agricultura familiar camponesa, além de existir uma profunda discriminação entre os que moravam no meio rural e os que moravam na cidade, tendo em vista que além do modelo estrutural das escolas, dos materiais didáticos ignorarem a cultura camponesa ou, quando existia, era desqualificador das práticas e não condizia com a realidade, não havia um curso de formação que garantisse aos professores o direito de se licenciar em educação voltada para a realidade dos camponeses, ou seja, prevalecia as práticas docentes das antigas licenciaturas consideradas como base fundamental.

Apesar destas contradições, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, em seu artigo 1º determina as responsabilidades com a educação - “A educação é o conjunto de processos formadores que passa pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social. Toda educação escolar terá que vincular-se ao mundo do trabalho e a pratica social.” No entanto, até o início dos anos 1990, não havia nenhuma determinação e regulamentação que garantisse o direito tal qual descrito, principalmente no meio rural. O

gráfico a seguir mostra a evolução do índice de alfabetização de 10 anos e mais, tanto no meio rural quanto no meio urbano.

Gráfico 1 – Taxa de alfabetização da população de 10 anos ou mais, por gerações (grupos de idade), segundo a situação de domicílio.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000 (ver tabela 1).

Os indicadores mostram que o meio rural sempre esteve com menor índice de alfabetização. Segundo análise dos estudiosos da área (FERNANDES, 2006; MOLINA, 2004; JESUS, 2004). A menor taxa de alfabetização ou de escolarização no campo ocorre porque o campo tem sido tratado apenas como o lugar da produção do econômico, portanto, a cada modelo de desenvolvimento do meio rural brasileiro, se aprofunda a expulsão dos trabalhadores da terra e, conseqüentemente, a não necessidade de sua formação escolar.

Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE (1991-2000), a taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais no Brasil era de 19,7 (1991) e de 13,6 (2000). Um decréscimo de 6,1%. Se observarmos a relação dessa taxa entre o meio urbano e rural, verificaremos o seguinte: Em

1991 No meio rural havia 40,1% de analfabetos contra 13,8 % no meio urbano. Uma diferença de 26,3%. No ano de 2000, existia no meio rural 29,8% de analfabetos enquanto que no meio urbano 10,3%. Uma diferença a maior para o meio rural de 19,5%. Esses dados mostram qual o papel do rural na política de desenvolvimento do país.

Se a educação no meio rural nunca foi prioridade para as políticas públicas de educação, consequentemente, a formação de professores também não se fazia existir de modo que pudesse atender as reais necessidades da classe trabalhadora que dependia diretamente do trabalho explorado no campo para viver. Dos estabelecimentos existentes em 2002 no meio rural e urbano, pode-se identificar o percentual de docentes por grau de formação. Segundo fontes do MEC/INEP (2002), indicava-se que dos docentes que atuavam no ensino fundamental (de 1ª a 4ª série), estava na seguinte situação: Docentes com nível de escolaridade até a 4ª série: 0,8% (zona urbana) e 8,0% (zona rural); docentes com formação em nível médio completo: 61,1 (urbana) e 82,9% (rural); docentes com formação superior completo: 38,1 (urbana) e 8,8% (rural). Observa-se uma discrepância no acesso à educação escolar e um fosso muito maior em relação a formação de nível superior.

Somente no final dos anos 1990 e a partir dos anos 2000, com o processo de redemocratização no país, a educação rural foi sendo mais contestada pelos movimentos sociais de luta pela terra e foi aos poucos cedendo lugar a uma outra proposta, ainda que formal denominada de “educação do campo”. Essa concepção de educação começou a ser construída pelos e com os sujeitos do campo que lutavam por uma formação humana como direito, neste sentido, a necessidade de pensar na educação a partir de especificidade e do contexto do campo foram elementos fundamentais na construção de um modelo de educação que valorizasse o homem em sua essência, principalmente a partir de 1997¹⁹.

A luta por uma educação do campo e no campo não se limitou ao I ENERA, em julho de 1998, houve a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida na cidade de Luziânia no estado de Goiás, este evento foi considerado a primeira grande Conferência Nacional em Educação do Campo. Neste mesmo ano, a Universidade Federal de Sergipe que já participava desde o I ENERA, iniciou um trabalho de alfabetização mais amplo

¹⁹ Em 1997, houve o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, evento este promovido pelo movimento sem-terra-MST com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e a Universidade de Brasília - UNB, a intenção deste encontro era justamente encontrar uma forma de formar professores para atuarem especificamente na educação do campo, este evento é marcado como pontapé inicial do Manifesto de educadores e educadoras da reforma agrária brasileira.

nas áreas de reforma agrária e acampamentos liderados pelo MST, MAB, MPA e CONTAG.²⁰

O objetivo destes dois eventos era de fazer grandes articulações em favor de uma única causa, a luta por uma educação do campo e no campo, alguns destes foram alcançados, tais como parceria com o MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Universidade de Brasília, Unicef, a CNBB, e a Unesco.

O resultado produzido nestes eventos e articulações puderam garantir algumas conquistas tais como: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em meados de 1998, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo aprovada em 2002, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em 2004, o Programa de Licenciatura em Educação do Campo, o PROCAMPO, O Programa Saberes da Terra, que começou a oferecer possibilidade de concluir o ensino fundamental aos jovens de 18 a 29, que não tiveram possibilidade de concluir na idade apropriada e, cuja formação, associa os conhecimentos historicamente acumulados pelas ciências, às práticas sociais dos trabalhadores que vivem em luta pelo direito à terra e ao trabalho.

A partir de 2002, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, posteriormente, com a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciaturas, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, o governo enfatiza uma outra política de formação, mas mesmo com todas essas mudanças, ainda há a prevalência da formação docente formação de professores reproduz um currículo conteudista e deslocado da diversidade da vida nos territórios camponês, quilombola das periferias rurais, dentre outros.

Em 2008 houve a aprovação das Diretrizes Complementares que estabelece as normas e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, a aprovação do Parecer 01/2006 do CEB/CNE que reconhece os dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das escolas que atuam com a pedagogia da alternância, a criação dos Observatórios de Educação do Campo OBEDUC, além de introduzir a temática Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas Universidades

²⁰ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Movimento dos Atingidos por Barragem; Movimento dos Pequenos Agricultores e Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura. A UFS já vinha desenvolvendo trabalho de alfabetização de adultos até o ensino fundamental desde o ano de 2005. UFS, Relatório sobre os cursos de formação do NEPA (1995-1998), São Cristóvão, 1998.

Federais, e, a aprovação do Decreto n.º 7.352/2010, que estabelece a Política Nacional de Educação do Campo.

Esse conjunto de políticas contribuiu para fortalecer o movimento de luta por uma educação do campo e houve um aumento de escolaridade dos trabalhadores rurais. Segundo pesquisa Nacional –PNERA I, O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, entre 1998 a 2011 conseguiu escolarizar 164.894 moradores das áreas de reforma agrária em todo o país. No entanto esse trabalho não foi seguido pelos estados e municípios tendo em vista que paralelo ao aumento da formação em um território da Reforma Agrária, o número de escolas fechadas foi acelerado. Política esta que irá ter impactos também diretamente na formação de professores.

Historicamente o Brasil caminhou lentamente na garantia da formação de professores. Tanto no meio urbano como no meio rural. No entanto, o meio rural foi o espaço mais prejudicado devido à sua condição sócio econômica imposta pelo modelo de desenvolvimento do capital em que colocou o rural como o espaço apenas de reprodução do econômico e culturalmente o lugar do atraso. Pode-se afirmar que enquanto a luta dos movimentos sociais foi sempre de construção de vida no campo, ocorreu e continua a se materializar uma “contrarreforma agrária” no Brasil (GODEIRO, 2015) com a subordinação ao agronegócio se inicia um novo processo de recolonização.

A referencia desde o processo de industrialização no Brasil foi o meio urbano, posteriormente aos anos de 1970 se iniciou um novo modelo econômico de explorar o campo, o agronegócio que continuou aumentando o PIB do país, às custas da exploração e expulsão de milhares de trabalhadores do campo. Se não houve reforma agrária e se aumentou a concentração de terras no Brasil, também aumentou o descaso com a educação e, conseqüentemente com a formação de professores. Afinal, para que formar professores se a política foi de não ter escolas no campo e, o próprio processo de industrialização conduziu para a urbanização das mesmas?

Segundo MOLINA, 2012, p. 586, as políticas públicas...

...traduzem formas de agir do estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio de políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988, educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência

social, proteção a maternidade e a infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem forma de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas muitas vezes de políticas sociais.

As políticas públicas mesmo tendo uma lógica funcional que se realiza por meio de distintos programas e projetos movidos pela máquina pública, não passa de um termo que carrega uma neutralidade ideológica. Assim sendo, os fatos históricos comprovam essa tal neutralidade dentro das políticas consideradas de interesse público, é só lembrar os anos 90, no Brasil, época marcada pela implementação do neoliberalismo, em que as desigualdades sociais fizeram com que o país passasse por um período de ineficiência política.

Nos anos 2000²¹, a desigualdade é considerada como necessária e natural, ou seja, uma consequência do processo histórico do homem em seu enfrentamento com o cotidiano, neste sentido, as políticas neoliberais consideram como sendo válidas todas as formas que se divergem historicamente, ou seja, é como se o homem fosse o único responsável pelo resultado de sua própria vida. Essa ideologia fortalece a dialética da exclusão²², ou seja, a busca constante pelo acúmulo do capital que favorece ao atual sistema, o surgimento de um processo chamado de competitividade, ou seja, produz melhor quem está mais preparado. Este discurso é o que tem favorecido a substituição de trabalhadores por outros que, por um custo menor, são obrigados a exercerem funções muito além daquilo que seus antecessores exerciam.

Como os velhos padrões de produção vinculados principalmente ao taylorismo ou ao fordismo, ou seja, o modo de produção do capital²³ está sendo reorganizado aos novos princípios de acumulação flexível, por favorecer aquilo que é chamado de melhoria nos estágios de produção do capital, tem criado novas demandas cujo objetivo nada mais é do que fazer um jogo de aceitação política por intermédio de influências individuais e coletivas, justificando a principal causa negativa que é o desemprego da classe trabalhadora, como um instrumento necessário para movimentar a economia e o sucateamento da mão de obra, ou

²¹ Sendo a atual conjuntura, uma consequência de um passado historicamente construído, os fatos que ocorrem no cotidiano, faz referência a situações ocorridas no passado e mesmo assim, a conformidade entre as diferentes classes sociais ainda é grande e algumas destas preferem não se manifestar contra sua realidade.

²² A dialética da exclusão, formada por suas contradições do sistema capitalista e alicerçada na conjuntura da aparência, ou seja, vale aquilo que os outros veem, fundamentando-se nas controvérsias do que consideramos modernidade. [grifo nosso]

²³ O Taylorismo e o Fordismo foram formas de organização do sistema de produção industrial desenvolvida no início do século XX, cujo objetivo era encontrar formas de aumentar a produção industrial e consequentemente, os lucros da indústria da época. Essa visão de exploração entendia que o trabalhador não precisava saber o resultado final do produto (como no processo artesanal), o que importava é que este produzisse no menor tempo possível, ou seja, o trabalhador ficava em um determinado local, realizando uma etapa da produção do produto, enquanto os demais seguiam o mesmo princípio até a chegada do resultado final.

seja, com o desemprego em massa e possível substituir um trabalhador por outro por um custo menor.

A história nos mostra que a educação pública vem sofrendo inúmeras retaliações resultantes das políticas econômicas que regulam o funcionamento da sociedade e, com isso, a escola vem tentando encontrar um ponto comum com a lógica capitalista.

A consequência disto é o resultado do que visivelmente encontramos hoje, a educação foi inserida em um contexto onde o aprendizado vale apenas para quem tem condições de pagar, aos menos favorecidos, resta-lhes apenas a certificação para que este possa garantir as mínimas condições de sobrevivência e automaticamente, ser mais um dentro do processo de exploração, ou seja, a educação passa a ser mercadoria podendo esta ser usada para favorecer a conjuntura do atual sistema capitalista.

Os neoliberais acreditam que existe uma sorte genética definindo a história do indivíduo e valida como naturais todas as desigualdades que são historicamente construídas e estabelecidas no âmbito social. Esta perspectiva fortalece a lógica da exclusão e a realidade demonstra “que no reino do capital a educação inclui para excluir” (SADER, 2003), ou ainda, viabiliza projetos que supostamente promovem a inclusão ao mesmo tempo em que não possibilitam a democratização da produção e a apreensão do conhecimento. Desta forma, reforça o princípio do desenvolvimento do capitalismo, ou seja, a exploração do homem pelo homem, a prática de subordinação e de exclusão.

São as políticas de ajustes impostas aos países latino-americanos que impedem, no momento, mudanças que permitam uma verdadeira transição a uma sociedade mais justa, em que mudanças sociais, demográficas e epidemiológicas sejam efetivamente o retrato de um desenvolvimento social com mais equidade, fruto de uma distribuição mais igualitária e das oportunidades. (SOARES, 2009, p. 64).

Esta situação torna ainda mais desafiadora o compromisso com o processo de formação de sujeitos capazes de interferir na realidade. Para tanto, necessita de uma formação que abranja aspectos ideológicos, políticos e práticos uma vez que precise estar perto das minorias e criar condições para o exercício de cidadania. Esta tem sido uma tentativa da legislação educacional brasileira, onde na teoria, aparece uma condição que se difere da realidade.

A legislação vigente – Lei 9394/96, tem demonstrado iniciativas na construção de uma pedagogia que tenha como objetivo esta proposta, no entanto, a prática ainda se distancia da teoria e muito destas propostas não saem do papel.

Contudo,

O direito à educação, como um direito humano inalienável e como o seu fundamento maior, contempla os direitos individuais, políticos e sociais e sobrepassa o próprio Estado-nação, para fazer face aos processos de desterritorialização do mundo contemporâneo. A educação como direito humano se impõe também como direito à diferença, o que demanda profundas transformações no conjunto dos padrões de relacionamento da sociedade, para que o pleito de reconhecimento de novos atores sociais que passam a ter voz na arena política ganhe concretude. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.37)

No entanto, as determinações do modelo neoliberal tem contribuído negativamente na questão da oferta de uma educação de qualidade, principalmente para os povos que vivem no campo. Consideravelmente, com o advento tecnológico e a crescente expansão das grandes metrópoles em direção à zona rural, as políticas sociais que poderiam contribuir para a permanência do homem do campo em sua localidade, são políticas paliativas que influenciam a continuidade de um sistema por meio de pequenos auxílios conhecidos como políticas compensatórias, o que contribui para o aumento da desigualdade social.

O aumento da desigualdade torna-se mais disruptivo do ponto de vista social quando, ao mesmo tempo, se expande a capacidade de consumo dos estratos mais altos da população e se reduz a dos mais baixos, especialmente quando os recursos destes últimos já eram insuficientes para adquirir bens de consumo básicos. O percentual da população em extrema pobreza aumenta, revertendo-se a tendência das três décadas do pós-guerra. (SOARES, 2009, p. 49)

Essa política de ajuste social contribui apenas para o “agravamento da pobreza produzida pela crise, somado aos efeitos das políticas de ajuste passa a ter outra dimensão “corretiva” do ajuste.” (*ibidem*, p.21), ou seja, ela ocorre justamente para manter a concentração do capital nas mãos da burguesia, enquanto isso, a classe trabalhadora fica cada vez mais pobre a mercê da exploração do capital privado e este fator ocorre principalmente na zona rural com o processo de expansão do agronegócio²⁴ e do uso de tecnologias de ponta, reduzindo as condições de trabalho e produção da vida sem exploração.

²⁴ O agronegócio, modelo agrícola predominante no Brasil, tem como base técnico-científica a chamada Revolução Verde, que se disseminou no país a partir da segunda metade do século XX, transformando radicalmente as paisagens naturais.

3.4- POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Não é possível tratar de política de educação do campo, se não explicitarmos que o campo brasileiro é um território de disputa desde o processo de colonização onde o modelo de desenvolvimento econômico iniciado com a política agrária exportadora até o estabelecimento do agronegócio e das *commodities* determinaram as condições de vida de exploração e expulsão dos trabalhadores e dos recursos naturais.

A zona rural é território de disputa desde a chegada dos portugueses ao território brasileiro, com a resistência indígena, mais tarde com a escravidão dos negros africanos com a revolta de Zumbi dos palmares, até chegar na luta das ligas camponesas e do MST. Este último movimento inaugura uma estratégia de ocupação dos territórios rurais e a partir da criação dos assentamentos de reforma agrária, passam a reivindicar não somente a materialização da Reforma Agrária, mas também os direitos garantidos formalmente na CF à saúde, educação, moradia, trabalho.

A partir das ocupações e reconhecendo a deficitária política pública de educação nacionalmente, além de resistir a uma educação rural baseada no clientelismo, opressão e hierarquização, os movimentos propuseram aos governos Fernando Henrique Cardoso (XXX-XXX), Lula da Silva (2003-2008) uma nova política de educação baseada nos princípios da luta pela terra e pelo trabalho. Essa educação passou a ser chamada de “educação do campo”. Uma educação que traz no seu conteúdo a história, os conflitos da disputa dos territórios, a cultura de base camponesa. No entanto, a política do agronegócio continuou a expulsar os trabalhadores e seus filhos.

Segundo dados da CONAB (2011), citado por Godeiro (2015, p. 15), houve um crescimento do agronegócio nos últimos trinta anos no Brasil em torno de 205%, enquanto a área plantada para segurança alimentar alcançou apenas 27% da produção. Um dos exemplos citado pelo autor está na produção da soja no Brasil. Segundo ele, “somente essa cultura ocupa uma área de lavoura três vezes maior do que toda a área ocupada por 2,4 milhões de famílias camponesas”. (idem, p. 19)

Com essa condição político-social de funcionalidade, a permanência na zona rural se torna algo complexo, caso uma região não consiga oferecer o mínimo possível para sobrevivência, ocorre o processo de migração e o mais comum é o êxodo rural. Segundo

dados do IBGE, 2010, a zona rural brasileira perdeu aproximadamente dois milhões de pessoas no período somente entre os anos de 2000 a 2010²⁵.

As escolas do campo marcadas pelo descaso do poder público que vai desde o processo de ausência até o fechamento delas, principalmente em comunidades situadas longe dos grandes centros urbanos é uma continuidade da política de esvaziamento do campo, tendo em vista que nem mesmo a inclusão do transporte escolar em alguns dos municípios brasileiros, responde a uma superação da necessidade total dos que desejam frequentar a escola.

A luta pelo acesso à educação básica passa necessariamente pela formação de professores e por isso, iniciou-se uma demanda mais expressiva para garantir essa formação por parte dos movimentos sociais do campo. As negociações e tentativas de diálogo com os governos por parte destes movimentos culminou em uma política ainda que realizada por meio de programas para atender em parte essa demanda. Foi assim que em 1998 iniciou-se os primeiros cursos de formação de professores de nível médio pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sediado no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA e, posteriormente o Ministério da Educação – Mec cria o Procampo, onde, conforme a Portaria nº - 72, de 21 de dezembro de 2012, foram aprovados inicialmente, projetos de 44 universidades federais.²⁶

O PROCAMPO está caracterizado como um programa que se estrutura por:

Cursos ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais. (MEC,2016).

No entanto, diante das pequenas conquistas, a educação do campo ainda sofre com uma série de problemas, dentre os quais se destaca a ausência de professores específicos para atuarem Nas salas de aula do campo, respeitando os processos que envolvem a vida camponesa, a ausência de professores em diversas área de conhecimento que possam desempenhar suas atividades pedagógicas dentro dos princípios da alternância; a ausência de

²⁵ Fonte de informação: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/04/29/exodo-rural-cai-pela-metade-em-uma-decada-diz-ibge.htm>

²⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13299-potaria-72-21-dezembro-2012-pronacampo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192

concurso público para professores atuarem diretamente nas áreas camponesas, a falta de material didático adequado, dentre outros.

Para ampliar a formação dos estudantes ainda no ensino fundamental e médio, já que a universalização da educação básica no campo, nos últimos anos, ocorreu apenas nos anos iniciais, quase inexistindo escolas de ensino fundamental anos finais e ensino médio, os movimentos sociais passaram a exigir do MEC, cursos de licenciatura por área de conhecimento para dar conta da demanda reprimida em todo o território nacional. Desta forma o Ministério da Educação criou na Secretaria de Educação e Diversidade o Programa denominado PRONACAMPO tendo como referência a ausência de professores de nível superior capazes de cumprir a tarefa de educar os jovens no ensino fundamental e médio.

Dados do INEP (2002) indicam que aproximadamente 354.316 professores atuam na educação básica do campo, representando 15% dos profissionais em exercício no país. Apenas 9% dos professores que atuam no ensino fundamental (primeiro segmento) em escolas situadas no campo apresentam formação em curso superior, o que significa um contingente de aproximadamente 19 mil professores. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3%, ou seja, aproximadamente 18 mil professores desempenham suas atividades sem a habilitação mínima. Isso sem considerar aqueles que, apesar de terem formação em nível médio, não são portadores de diploma de ensino médio normal. Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio corresponde a 57% do total. No ensino médio 2.116 funções docentes são exercidas por profissionais que atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade. Apenas 19,4% dos professores que atuam nas escolas do campo têm participado de formação continuada. (BRASIL, 2005, p. 04)

A partir dessa demanda o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC) preparou a proposta de curso e inseriu a necessidade de formação no Plano Nacional de Educação aprovado pela plenária do GPT de Educação do Campo em 09 de dezembro de 2005.

Em 2006 a SECAD/SESU/MEC, iniciou o processo de lançamento de editais em cinco universidades públicas federais para desenvolver um projeto piloto do curso de graduação de Licenciatura em Educação do Campo. A meta era “criar uma política de universalização, com ênfase na formação de qualidade, no acesso e na permanência, bem como na expansão do sistema.” (OFÍCIO CIRCULAR CONJUNTO nº 05-SECAD/SESU/MEC).

Regulamentado pela resolução CNE/CEB Nº 01, DE 03/04/2002, ao decreto nº 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, foram implementados cursos regulares de Licenciatura em Educação do

Campo nas universidades federais; este curso volta-se para a formação de educadores nos anos finais do ensino fundamental e médio nas escolas situadas nas zonas rurais.

Neste Programa está inscrito os princípios da educação do campo. O trabalho é considerado um princípio educativo com o qual se criam mecanismos para o estabelecimento de novas relações e práticas educativas em que se propõe recuperar o valor do trabalho na formação humana dos camponeses. Estudar estas relações são objeto dessa dissertação.

No entanto, um dado nos chamou a atenção, pois enquanto a política de formação de professores iniciava seus primeiros passos, as vagas para os futuros professores foram sendo reduzidas. Segundo o Censo Escolar 2013, no Brasil no período de 2003 a 2013, foram fechadas 32.770 escolas no campo, uma redução de 31%, atualmente existe 70.816 escolas, sendo 70% funcionando na condição de classes multisseriadas.

Das cinco regiões brasileiras, o nordeste foi quem mais fechou escolas no campo, conforme mostra os dados a seguir.

Fechamento de Escolas nas regiões brasileiras

Região	2003	2012	Total Fechadas
Nordeste	58.819	41.927	16.892
Norte	19.662	15.952	3.710
Sudeste	12.793	8813	3.980
Sul	9.329	5604	3.725
Centro-Oeste	2.725	1816	909

(Fonte: Censo Escolar 2013)²⁷

O fechamento de escolas²⁸ representa o descaso com a educação pública e representa o desinteresse dos gestores públicos com a educação, principalmente em áreas mais remotas. Nota-se também nesta tabela, a diferença em relação à região Centro-Oeste do país onde a quantidade de escolas fechadas em relação ao quantitativo de estados também é algo alarmante 909 escolas fechadas em 04 Estados, diferente da região nordeste que possui 09 Estados. Com isso, não há uma justificativa que fundamente tal ação, pois o fechamento de escolas aponta para o indicio de maiores desigualdades, de queda na qualidade de ensino, de redução de mão de obra, ou seja, de enxugamento de gastos com a máquina pública; no

²⁷ Dados do Censo Escolar 2013

²⁸ Das escolas visitadas durante esta pesquisa na cidade de Poço Redondo – Três foram fechadas no início de 2015 (dado ainda não oficializado), em comunidades que apresentam demanda suficiente para o funcionamento destas. No entanto, os filhos dos trabalhadores estão estudando em escolas que passaram pelo processo de nucleação.

entanto, com a impossibilidade de acesso a educação para as comunidades atingidas com esta política absurda, novos índices negativos permearão nos processos de pesquisas.

A tabela abaixo mostra a quantidade de escolas fechadas no período de 2009 a 2013, os dados a seguir, foram obtidos a partir do Censo Escolar 2013.

QUANTIDADE DE ESCOLAS FECHADAS NO PERÍODO DE 2009 A 2013

ANOS	TOTAL DE ESCOLA FECHADA
2012 a 2013	-3.296
2011 a 2012	-2.117
2010 a 2011	-3.159
2009 a 2010	-3.648

(Fonte: Censo Escolar 2013)²⁹

De 2009 a 2010 foram fechadas cerca de 3.648 escolas, um prejuízo irreparável para educação. No período de 2012 a 2013, observamos que 3.296 seguiram o mesmo caminho. Essa realidade aponta para a nucleação de escolas situadas longe da zona rural - geralmente direcionadas para os centros urbanos. A consequência maior deste processo é o grande numero de evasão e um ensino de baixa qualidade.

Um dos fatores que determina a qualidade do ensino nessas localidades, está na infraestrutura que impede a funcionalidade das aulas e da aprendizagem, conforme dados oficiais do Censo escolar de 2013.

CONDIÇÕES DE FUNCIONALIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO

Infraestrutura	Quantidade de alunado do campo	%
Sem internet	68.651	90,1%
Sem energia	11.413	15,0%
Sem água	7.950	10,4%
Sem esgoto	11.214	14,7%

(Censo escolar 2013)³⁰

²⁹ Dados do Censo Escolar 2013

³⁰ Dados do Censo Escolar 2013

Ainda se pode atestar a intensificação das más condições quando se observa que 65% dos estudantes e professores das escolas do campo não são atendidos pelo transporte público e os poucos que são atendidos, estão sob condição de risco absoluto à segurança dos usuários do transporte escolar.

Outro fator importante aponta para as condições estruturais das escolas da zona rural brasileira, 20% dessas escolas funcionam em palhoças, taipas, barracões de fazendas.³¹ Para maquiar esta realidade, são lançadas periodicamente as políticas compensatórias, que não são capazes de transformar a realidade do homem do campo.

Com o objetivo de retaliar os fatores que estão diretamente relacionados com a diminuição do número de alunos matriculados, ou mesmo aqueles que abandonam os estudos na área rural, vale destacar que os programas criados pelo Governo Federal como forma de política pública, buscam atingir diversas áreas educacionais, mas por se tratar de políticas descontínuas, não conseguiram alterar a realidade de acesso e permanência dos estudantes nas escolas. Além do que, a forma de atendimento pela política de edital continua sendo seletiva para que a população do campo de fato possa ser beneficiada em sua totalidade.

Neste cenário, a formação que realmente interessa para a elite dominante é aquela que represente a continuidade do atual sistema de produção, e a comprovação deste fato está representado nos indicadores do Censo Escolar de 2013³², onde 21,5% dos professores que estão atuando nas séries finais do ensino fundamental não fizeram ou não concluíram o ensino superior, 35,4% não possuem nenhuma habilitação para ministrar aula, ou seja, não fizeram curso de licenciatura.

Outro dado ainda mais preocupante deste Censo é que 22,1% dos professores brasileiros que atuam no ensino médio não fizeram curso de licenciatura, isto porque, são profissionais de outras áreas do ensino superior que estão ministrando aulas principalmente às disciplinas de ciências da natureza onde engenheiros, administradores, enfermeiros, estão ministrando aulas na educação básica.

Na área de ciências humanas, encontramos advogados, pedagogos, assistentes sociais ou profissionais de outras áreas do ensino superior, mas que não foram preparados para ministrar aulas. Profissionais da licenciatura tais como químicos, ministrando aulas de matemática, física, química e ciências biológicas, não sendo diferente nas áreas de ciências humanas, ou seja, uma desqualificação em nome da redução de custos. “A desqualificação da escola e, ao mesmo tempo, o aumento da escolaridade desqualificada são amplamente

³¹ <http://www.gajop.org.br>

³² Dados obtidos no site: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>, acesso em 28 de agosto de 2014.

funcionais aos interesses da burguesia nacional associada ao capital internacional.” (FRIGOTTO, 2010).

As iniciativas governamentais, cujo objetivo era de promover possíveis melhorias na educação brasileira, sofreram historicamente com fatores que favoreceram diretamente a continuidade de um sistema explorador e supostamente favorável à escola, no sentido de qualificar professores para atender a um modelo de gestão de resultados.

Nesse complexo contexto, a partir de 1990, foi se implantando um conjunto de reformas educativas, que objetivaram entre outros aspectos, obter uma maior equidade no acesso a educação, melhorar a qualidade e os resultados dos serviços educativos, criar um sistema de monitoramento dos resultados, descentralizar o sistema educativo e promover a autonomia das escolas. (RODRIGUEZ, VARGAS, 2008.p. 44)

Por meio das reformas educacionais de meados de 1990 e em consonância com a reestruturação produtiva, destacam-se teorias que adotam o conceito em voga de flexibilidade, autonomia e polivalência, ou seja, flexível porque segundo o modelo neoliberal o professor precisa estar sujeito aos mais variados tipos de desafios que possam ocorrer no cotidiano da escola e precisa saber lidar com os mais diferentes perfis de pessoas, autônomo para não gerar custos ao sistema, mas assumir por conta própria os próprios riscos e, polivalente, por ser um profissional disponível para fazer toda e qualquer atividade.

Um profissional com essas habilidades elimina outros, que por sua vez elimina a necessidade de mais pessoas para exercer funções semelhantes, no entanto, tais conceitos e as teorias pragmáticas como a pedagogia das competências, da qualidade total, educação corporativa as quais integram as “teorias do aprender-a-aprender” encontram-se presentes nos documentos e discursos dos organismos multilaterais internacionais e regionais (MORAES, 2003).

Sendo assim, temos dois problemas na educação, em especial na educação do campo, o primeiro que trata da ausência de professores formados em nível superior e o segundo, ainda que formado, não consegue transmitir o conhecimento já existente, muito menos criar novos, tendo em vista que sua formação não lhe habilita a ser produtor de conhecimento. Esta contextualização remete-nos, a refletir acerca das condições em que este profissional foi preparado, ou seja, o profissional mal preparado irá reproduzir apenas aquilo que os livros didáticos lhe ofereceram, logo, não há educação, mas uma reprodução de conteúdos.

No entanto, este saber que é oferecido não corresponde as reais necessidades da escola da classe trabalhadora, são conhecimentos previamente determinados nos parâmetros

curriculares e o pior é que, aqueles que poderiam desenvolver o senso crítico nas escolas, não são preparados para tal finalidade.

Neste contexto, observa-se que a formação de professores passa por um processo de formação educativa que só interessa à classe dominante em desestabilizar as condições públicas e a função social da escola. Se o modelo vigente busca apenas responder as necessidades imediatas do mercado é preciso que os profissionais reajam aos modelos estabelecidos de organização do trabalho pedagógico nos espaços de formação de professores e criem brechas nas atuais políticas que nos permitam entender os problemas educacionais à luz das contradições.

Reagir aos modelos é fundamental para que se crie condições de vivenciar a realidade da educação brasileira e aprender a questionar acerca da submissão do caráter desordenado dos processos que englobam a concepção da prática e da organização escolar. Neste sentido, observa-se que as mudanças globais que diariamente impulsionam os estudos nesta área, não chegam a uma conclusão, muito menos a um modelo que sirva como orientador neste processo. O profissional é capacitado apenas para reproduzir uma prática que se repete há séculos.

Na contramão dessa formação, mesmo com a desreponsabilização do estado para com a educação do campo via o fechamento das escolas, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO³³ se desenvolve e abre novas possibilidades de trabalho pedagógico nas escolas e nos projetos de educação popular no campo. No próximo capítulo, trataremos acerca do projeto da Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe, apontando suas variantes curriculares, legais e teóricas.

³³ Fonte:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395:apresentacao&catid=320:procampo&Itemid=673

2ª SEÇÃO

O PRINCÍPIOS DO PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NACIONAL E O DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

O Prolec – Projeto de Licenciatura em Educação do Campo, foi criado a partir de uma série de discussões ocorridas entre as Universidades Federais³⁴ e os movimentos Sociais, cujo objetivo era o de formar professores para atuarem na educação do campo nos anos finais do ensino fundamental e nível médio.

[...] ao rever a trajetória histórica da escola, no/do campo e nas cidades, podemos afirmar que a educação consiste em um direito ainda a ser conquistado em nosso país, em particular para àquelas populações, através de um projeto político de nação que possibilite o pleno exercício da cidadania, respeitadas as nossas raízes rurais, locais e regionais, base constituinte da identidade nacional. (FARIA, 2010, p.106).

Fundamentado na teoria de que a Educação é um direito de todos e dever do estado, conforme propõe as conferências organizadas pelos movimentos sociais³⁵, o Projeto de Licenciatura em Educação do Campo foi baseado nos parâmetros iniciais do projeto de 2006 do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, denominada de Procampo³⁶, tendo como fundamento legal as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.³⁷

O PROCAMPO prevê que os cursos superiores devem se preocupar com a:

³⁴ Projeto Piloto entre quatro universidades chamadas pelo MEC em 2006 e tendo seu início de curso o ao de 2007 por meio de convenio de cada universidade com o MEC por meio de políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, a saber: A Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; a Universidade de Brasília – UnB; a Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Universidade Federal de Sergipe – UFS. (JESUS e SANTOS, 2011, p. 83).

³⁵ I Conferência realizada em 1997. A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo: “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. (Texto Base). Luziânia-GO, 2 a 6 de agosto de 2004. O texto da conferência explicita os elementos fundamentais para cumprimento da Constituição de 1998 no âmbito da garantia do direito à educação, portanto dever do Estado.

³⁶ Esse projeto da UFS se constituiu em uma experiência piloto junto com mais três universidades para a partir dessas experiências fortalecer o Programa Nacional de Formação de Professores do Campo, posteriormente denominado PRONACAMPO.

³⁷ Resolução CNE/CEB 1 de 03 de abril de 2002; Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional – Lei nº 9394/96; Política Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA - Decreto nº 7.352, 04 de novembro de 2010.

(...) criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas.

Todos os cursos desenvolvidos pelo PROCAMPO desde 2007 se estruturaram por meio de editais públicos com exceção dos cursos criados definitivamente em universidades participantes dos projetos de expansão no governo Lula da Silva (200). Não se tem no sítio do MEC ao certo quantos cursos existem como política permanente nas universidades, nem quantos cursos temporários. No primeiro ano do PROCAMPO das quatro universidades que aceitaram desenvolver o curso de Licenciatura em Educação do Campo, duas delas mantiveram o curso como demanda permanente nas universidades: a Universidade de Brasília-Campus Planaltina e a Universidade Federal de Minas Gerais. A Universidade Federal de Sergipe e a Universidade Federal da Bahia, esta última em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo Baiano-UFRB, não mantiveram os cursos.

2.1- O CURSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

O projeto piloto do curso de licenciatura em Educação do campo - PROLEC tinha quatro objetivos gerais e quatro objetivos específicos (UFS, 2007, p.5):

- a. Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-las como direitos humanos e como ferramenta de desenvolvimento social;
- b. Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo;
- c. Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;
- d. Estimular na Universidade e demais parceiros da implementação desta Licenciatura, ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

O curso era destinado prioritariamente a professores em exercício nas escolas do campo, a professores que atuavam nos centros de alternância ou em experiências educacionais

alternativas de educação do campo, a profissionais que tivessem o ensino médio concluído que atuavam em programas governamentais, tais como o Pronera, Saberes da Terra, e Brasil Alfabetizado e aos beneficiários da agricultura familiar.

Baseada no recorte político, geográfico, cultural e social da turma, pode-se afirmar que o curso é marcado por uma diferença fundamental em relação aos demais cursos de licenciatura na universidade. A concepção política que se expressa na sua grade, na sua construção, na sua proposta pedagógica e na sua organização revela sua intencionalidade pedagógica diferenciada. (JESUS e SANTOS, 2011, p. 85)

A escolha do público refletiu a preocupação em tornar possível uma educação no campo e do campo, uma vez que os professores seriam parte desta realidade, conforme constata no projeto político Pedagógico que explicitava a quem se destinava o curso:

A. Professores em exercício nas escolas do campo da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior; **B.** Professores que atuam nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior; **C.** Profissionais que tenham o ensino médio concluído e atuam como professores em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Saberes da Terra, Brasil Alfabetizado. **D.** Beneficiários da agricultura familiar que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior. (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO PROLEC, UFS, 2006)

O objetivo do projeto do curso foi o de inserir na Universidade Federal de Sergipe, uma proposta de formação voltada às reais necessidades das escolas do campo e, para isso se propôs a abrir uma turma para formar 50 profissionais em quatro anos para atuar no Ensino fundamental dos anos finais e ensino médio em duas áreas de concentração: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática para atender a região nordeste.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, sob a responsabilidade do Departamento de Educação da UFS, tem o período de quatro anos para integralização de todas as disciplinas e oferece duas áreas de concentração: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática. Os estudantes do curso são oriundos de 24 municípios, sendo 23 de Sergipe e um de Alagoas. (JESUS e SANTOS, 2011, p. 84)

O processo seletivo contou com um vestibular especial, onde 217 candidatos se inscreveram e 50 foram aprovados, sendo que dois não fizeram a matrícula, e no fim dos primeiros módulos, cinco desistiram. (JESUS e SANTOS, 2011, p. 84).

Essa educação vem buscar um contraponto ao modelo já existente, ela vem surgindo a partir do processo mobilização dos movimentos sociais que vem lutando pela implementação de políticas públicas de educação para as comunidades camponesas encadeadas a luta pela reforma agrária. Desde o Edital de Seleção até a construção das ementas e acompanhamento das aulas foi realizado com os movimentos sociais do campo, a saber: o MST e a FETASE.³⁸

2.2- O PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO

O enfoque do curso propunha-se dentro de uma lógica de quatro núcleos mais uma monografia no final do curso: conteúdos profissionais, conteúdos básicos, núcleo de estágio e conteúdos complementares. A duração do curso era de quatro anos, com um total de 222 créditos, distribuídos em doze módulos, sendo 206 créditos obrigatórios e 16 créditos optativos, com uma carga horária de 3.330 horas.

O projeto político pedagógico enfatiza o perfil dos futuros estudantes da licenciatura em educação o campo de modo que ao concluir o curso pudesse retornar à sua comunidade e construir processos pedagógicos afinados com as necessidades dos camponeses.

No entanto, há uma série de discussões acerca do direito subjetivo a educação em todo o mundo; no Brasil, as iniciativas em incluir a política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa, ainda passam por uma mudança de valores e interesses e são duramente reivindicados pelos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal. Por isso, esse projeto Piloto passou por uma série de exigências institucionais rígidas para que pudesse ser aprovado.

Uma das diferenças do curso estava no seu trabalho por área, construído a partir de debates por diversos profissionais das licenciaturas com enfoque transdisciplinar de modo que os futuros professores pudessem trabalhar as questões problematizadas no contexto da questão agrária buscando respostas às problemáticas na sua totalidade.

³⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO. Projeto Pedagógico de Licenciatura em Educação do Campo. São Cristóvão/SE, 2007, mimeo.

A construção do programa do curso foi elaborada a partir de uma matriz com enfoque transdisciplinar, com a ideia de macroconceitos comuns a diversas disciplinas de conhecimento, uma ferramenta útil na compreensão e na reflexão crítica da realidade. Dessa maneira, o programa busca a construção de uma Educação do Campo vinculada à realidade com vistas à transformação de um cenário de discriminação e exclusão pelo qual parte dessa população ainda sofre. (JESUS e SANTOS, 2011, p.85).

Essa proposta foi adotada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe, conforme descreve no Projeto Pedagógico do Curso.

Como se trata de um curso específico para os que atuam na educação do campo, o espaço e o tempo serão alternados entre as atividades nas escolas no meio rural onde os sujeitos estão inseridos e as atividades desenvolvidas na UFS. Essa metodologia é importante porque ela não afasta os sujeitos dos espaços onde elas produzem a sua existência (lazer, moradia, trabalho, cultura de comunidade)... (apud, 2007, p.20)

A construção do programa do curso foi elaborado a partir de uma matriz com enfoque transdisciplinar, com a ideia de macro-conceitos de conhecimento, uma ferramenta útil na compreensão e na reflexão crítica da realidade. Dessa maneira, o programa do curso busca a construção de uma Educação do campo vinculada a realidade com vista a transformação de um cenário de discriminação e exclusão pelo qual parte dessa população ainda sofre. (JESUS, SANTOS, 2011.pg.85)

Com vistas para uma formação integral, o programa do curso buscava articular os aspectos pessoais, profissionais, políticos, culturais e éticos, dentro uma conjuntura multidisciplinar, proporcionando aprendizagens e experiências diversificadas.

A educação do campo carrega em seu contexto um pressuposto fundamental na formação humana, “a elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências.” (SADER, 1998, p.53), com isso, o projeto foi sendo desenvolvido levando em consideração a identidade camponesa dos seus participantes, isso pode ser visto na matriz curricular do curso, onde a ementa trabalhado em cada disciplina apontava essa diretriz.

Emancipadora, por possibilitar a formação humana em múltiplas potencialidades, fazendo com que o individuo possa assumir-se na posição de sujeito histórico, comprometido com a transformação das contradições de seu momento.

Transformadora, por buscar o conhecimento necessário para a transformação social do sujeito, construída a partir da valorização de suas experiências de vida, baseando-se sempre

no incentivo ao diálogo e ainda na participação ativa do educando na construção e na organização ativa de seu processo formativo, ou seja, o saber produzido no senso comum e a produção do conhecimento científico, a união destes processos na composição de um projeto multidisciplinar que modifica a conjuntura histórica de uma educação fria e impositiva.

O resgate efetivo de uma escola de qualidade que alfabetize de fato condiciona, grandemente, a possibilidade de se fazer da escola um espaço que reforça e amplia os interesses da classe trabalhadora. Este resgate demanda organização, disciplina, qualificação técnica e direção, e necessita de intelectuais que reúnam, ao mesmo tempo, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses dos dominados. (FRIGOTTO, 2010, p. 208)

O princípio da transdisciplinaridade foi sendo construído sem romper todas as fronteiras disciplinares por se entender que as disciplinas tinham fundamentos específicos importantes na formação dos conceitos científicos dos aprendizes. No entanto, o trato com as fronteiras disciplinares foram menos rígidas para que o estudante pudesse estabelecer relações e condições de dar respostas científicas aos problemas apresentados na base da reforma agrária trazido pelos estudantes para a sala de aula na universidade. No texto do projeto se questionava a importância do currículo voltado aos problemas concretos do meio rural.

Que concepção de ciência e de método científico pode ser desenvolvida de modo a conhecer e articular os saberes e práticas sociais a fim de possibilitar aos (as) educandos (as) a construção de respostas para os problemas concretos nas áreas de abrangência deste projeto? (UFS- PROLEC, 2008, p. 13).

Segundo análise da coordenação do curso publicada por Jesus (2009), esta pergunta indica o modo como o currículo é estruturado e quais as principais preocupações.

(...) o curso é estruturado de modo que os futuros professores possam intervir na sua realidade. No decorrer do projeto é possível identificar as preocupações com uma “pedagogia da práxis” em que a prática educativa a ser produzida leva em consideração “um modo de pensar e de agir de homens e mulheres, mediados pelo trabalho” onde o plano intelectual dessa prática se fundamenta tomando o trabalho como princípio educativo, cf. projeto UFS-PROLEC, p. 14-15, citado por Jesus (2009)

O projeto evidencia a preocupação do diálogo entre as disciplinas, a forma de estruturação dos conhecimentos científicos por meio da teoria de formação de conceitos baseada nos estudos de Vigotsky (1997) e, os saberes e práticas sociais organizadas na cultura camponesa, produto do trabalho camponês.

Essa proposta se diferencia dos demais cursos existentes na UFS, porque ela será desenvolvida por meio de um trabalho interdisciplinar e intradepartamental, algo inédito na experiência da universidade que luta contra a fragmentação do conhecimento e a realização de uma prática educativa integradora na relação entre ensino, pesquisa e extensão, e, propositiva de novas relações na produção do conhecimento, por considerar a realidade e as experiências acumuladas no campo pelos diferentes sujeitos. Este projeto exige uma postura dialógica não somente entre campo e cidade, mas entre ciência e tradição; natureza, cultura e conhecimento: ação e reflexão na práxis pedagógica; sujeito e objeto (UFS, 2008, p. 12; op. Cit JESUS 2009)

2.3- AS DUAS ÁREAS DO CONHECIMENTO O SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática, formaram duas grande áreas de concentração do curso. Para entender essa relação é importante situar as questões epistemológicas que permeiam tanto uma área quanto a outra. Essa foi a preocupação dos docentes que elaboraram o projeto piloto da UFS, com base na discussão filosófica segundo Rabuske (1987, p. 69; op.cit. Jesus (2009).

Se as Ciências Humanas pretendem ser adequadas no seu objeto, então devem colocar a singularidade dentro dum contexto inteligível. Todo conhecimento é contextual, mas o conhecimento da realidade humana é mais contextual. É no enquadramento dentro dum todo maior que a parte tem ou recebe o seu sentido. O contexto pode ser considerado estaticamente: o que, num dado momento, envolve os indivíduos. Mas uma compreensão mais profunda é dinâmica, é histórica. A realidade humana é essencialmente histórica, no sentido forte do termo. O presente está esticado entre o passado e o futuro. O homem sempre reinterpreta o passado e projeta ansiosamente um futuro melhor. Portanto, há um bom fundamento para afirmar que as Ciências Humanas são Ciências Históricas. Isto significa, que não compreendo adequadamente os homens, se não os considero lutado por um sentido que justifica a sua vida.

A áreas se distinguem pelo seu objeto de conhecimento, enquanto a área de ciências humanas e sociais se preocupa com o homem e a sociedade na busca da compreensão das ações humanas, o que os levam a agir, seus fins e significados, a área das ciências da natureza e matemática se preocupa os fatos exteriores aos homens, estuda sobre o qual recai a ação humana, conforme explicita Lucienn Goldmam (1986). Neste caso, além da sua significação cosciente no pensamento e na intenção dos sueitos, o estudo histórico, ou os fatos históricos e

sociais, possuem uma significação objetiva, não podendo isolar dos que o pensaram e realizaram a ação.

Goldemam também chama a atenção para a importância do investigador procurar alcançar a realidade total e concreta, ainda que saiba não poder alcançá-la, a não ser de uma maneira parcial e ilimitada. Para isso, segundo ela, deve-se esforçar para “integrar no estudo dos atos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, assim como por ligar o estudo dos fatos de consciência à sua localização histórica a à infra-estrutura econômica e social” (p. 09).

Analisar como essa relação se estabelece no curso de Licenciatura objeto dessa pesquisa é um dos elementos importantes para o próximo capítulo tendo em vista que pretendemos analisar a pertinência teórica epistemológica na execução de um projeto político pedagógico crítico.

2.3- METODOLOGIA DA ALTERNÂNCIA

Um segundo aspecto que o diferenciava das demais licenciaturas estava a Metodologia da Alternância. Essa metodologia consiste em um trabalho pedagógico que oferece ao educando uma visão de totalidade da sua realidade, integrando o conhecimento científico exposto em sala de aula com o saber popular, exposto a partir das experiências de vida do educando.

[...] a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos em que estejam inseridos de forma que esta alternância seja integrativa. Nessa perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de intenção permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, em que os sujeitos e os sistemas constituem-se em um movimento dinâmico de formação e não uma mera transmissão de conhecimentos. Assim, os alternantes são considerados pessoas autônomas, responsáveis, autoras de si mesmas no processo formativo e a interdisciplinaridade é central para a orientação do trabalho pedagógico. (ROCHA, MARTINS, 2011, p.217)

Essa prática metodológica surgiu na França, em meados do século XX, quando camponeses “preocupados com a escolarização dos filhos no campo”. (ROCHA, MARTINS, 2011, p.215), se mobilizaram para a criação de uma escola que vinculasse a prática escolar com permanência dos filhos com a família, uma escola que valorizasse a experiência de vida e

que ao mesmo tempo possibilitasse a permanência destes no seio familiar, pois os filhos ajudavam seus pais no trabalho do campo.

A primeira experiência de uma escola com esse perfil alternante surgiu em 1930 na França, com a criação da “*Maison Familiale Rurale* – MRF, ou Casa Familiar Rural, no entanto, o objetivo inicial do governo francês com a criação da MFR, era de profissionalizar o produtor rural e este trabalho foi responsável pela recuperação da economia agropecuária francesa no período pós-guerra.

Com o resultado favorável a economia francesa, os objetivos das casas familiares rurais foram ampliados para sete e a partir desta experiência, surge à pedagogia da alternância. O exemplo positivo deste processo oportunizou a criação de outros centros de formação pelo mundo, na mesma perspectiva dos princípios da pedagogia da alternância, tratando-a como uma metodologia para os cursos voltados para a realidade da reforma agrária.

A pedagogia da alternância foi constituída como uma proposta teórica metodológica que se diferenciava dos métodos tradicionais por permitir que o estudante tivesse uma visão específica de sua realidade integrando o conhecimento científico, que é oferecido na escola com as suas experiências de vida. Portanto, o percurso formativo denominado por tempo acadêmico e tempo comunidade, permite que o educando passe a ser parte integrante de um processo contínuo que o leve a busca pelo desenvolvimento através da participação na produção de novos horizontes. Com a expansão dessa experiência na Europa, somente em 1969, houve de fato a primeira experiência no Brasil, no estado do Espírito Santo.

[...] O movimento iniciou-se como uma experiência educativa alternância, isto é, fora do sistema oficial de ensino, realizando uma formação de caráter profissional. Ao longo de décadas estabeleceu diálogos com o sistema público e passou a ofertar as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio articulado a formação profissional. (ROCHA, MARTINS, 2011,p.215)

No caso do uso da metodologia da alternância pelos movimentos mais recentes de luta pela terra, como é o caso do MST e CONTAG, essa metodologia se estabelece como um processo que envolve momentos diferenciados, a alternância tem um papel fundamental na formação do indivíduo. Com a dualidade pedagógica de aprendizagem, tempo acadêmico e tempo comunidade, o educando consegue colocar em prática os saberes tradicionalmente construídos, pois a pedagogia da alternância considera como tempo acadêmico.

É o tempo reservado para o trabalho de aprofundamento e sistematização dos conhecimentos e conteúdos gerados pelas pesquisas, leituras e trabalho de campo, seminários, etc. no tempo escola precisamos também estimular a mística como momento de vivência da memória da comunidade, das organizações, das lutas, da cultura. (SILVA, 2009,p.98)

E no tempo comunidade, Silva 2009, defende que:

É um tempo reservado para investigação e a pesquisa na comunidade para construir conhecimento, em que se expresse a dimensão político-pedagógico que se deseja inserir no trabalho com os(as) estudantes, buscando torná-los(as) críticos(as), criativos(as) e participantes, propiciando uma relação entre a escola, a vida familiar e o trabalho. Dessa forma, além de valorizar os conhecimentos dos (as) educandos (as), a escola aproxima-se da realidade da comunidade, de sua linguagem, seus valores, sua identidade, facilitando intercâmbio de saberes, popular e científico. (idem, 2009, p.98)

É dentro destes princípios onde a pedagogia da alternância se sobressai, pois os seus instrumentos pedagógicos possuem características com um enfoque que se interligam mutuamente.

No projeto em análise observamos que a metodologia da alternância se realizou a partir de suas atividades praticas de campo e pesquisas, tendo em vista que a educação com qualidade é uma luta que trás consigo novas possibilidades no âmbito da educação. Uma destas experiências trouxe, com destaque, novas alternativas para se pensar a educação no campo e ficou conhecida como Pedagogia da Alternância.

É notório que a educação no campo sofreu com inúmeras mudanças desde um ensino estritamente tecnicista a um sistema basicamente voltado para o mundo urbano, distante dos valores e das necessidades da área rural.

A Pedagogia da Alternância volta-se para a realidade do campo, respeitando os costumes, os valores e o modo de vida do homem rural, inclusive adequando-se às necessidades e circunstâncias existentes na agricultura.

O contato humano urbano, na sua maior parte, é o relacionamento de indivíduos, condicionado pelo papel que desempenham no complexo social de que fazem parte. Ao contrário, o relacionamento no meio rural é de pessoas que se conhecem: conhecem sua história, seus relacionamentos, suas angústias, seus anseios. É evidente que esse nível de relacionamento também

se pode atingir na cidade, mas o que se distingue aqui é a comunidade urbana e a comunidade rural: aquela é individualizada, esta é personalizada. (SPEYER, 1983, p. 51)

O objetivo principal desse método consiste em possibilitar a educação em tempo integral, tendo a família como co-participadora do processo de aprendizagem, fortalecendo, com isso, a prática do diálogo por meio das experiências de vida de cada um. Além disso, oferece qualificação técnica a fim de fortalecer a agricultura local e contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolvendo alternativas de permanência na terra, diminuindo, com isso, a migração campo/cidade.

Entende-se que a escola é um espaço que deve estar voltado para a reflexão e busca de soluções para as questões relevantes de interesses dos alunos e das famílias. A prática da Alternância possibilita oportunidade de debater políticas públicas voltadas para as demandas que existem no campo. Desta forma, por meio da valorização do seu modo de vida e da cultura local o aluno adquire consciência crítica, ampliando seus conhecimentos, tendo como objetivo a transformação do meio em que vive.

Neste sentido, percebe-se como a Pedagogia da Alternância e seus procedimentos metodológicos beneficiam de forma relevante a população rural no intuito de fortalecê-la e fornecer possibilidades. No entanto, a falta de investimentos e uma maior atenção dos órgãos públicos ainda é um grande desafio para que a qualidade na educação do campo venha a ser uma realidade.

O método voltado para a formação na alternância exige comprometimento e responsabilidade por parte de todos que participam do projeto, isto porque faz parte do seu princípio a participação das famílias, das associações, instituições e todos que estejam diretamente envolvidos com os conflitos e as problemáticas existentes no campo. Para Queiroz (2004, p. 96):

Tudo isso exige de cada associação responsável pelo centro educativo um grande empenho, responsabilidade e perspicácia na construção deste Projeto Educativo. Porque este Projeto Educativo é que vai orientar e motivar todo processo de formação do alternante, possibilitando “uma continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades”, a formação integral em tempo integral e a “nascer, elucidar, formalizar ou modificar os projetos” dos alternantes. Com isso “a alternância torna-se também uma pedagogia do projeto”.

Sendo assim, essa concepção de educação quebra com os modelos de ensino tradicional que as escolas teimam em reproduzir ao longo de séculos e requer uma postura

engajada de todos os envolvidos e principalmente dos objetivos almejados, tornando-a, assim, uma proposta educacional inovadora.

Por empregar, na execução do processo de ensino-aprendizagem, princípios educativos modernos, tais como o envolvimento e a participação dos pais na educação formal dos filhos e na gestão da escola, embasamento teórico construtivista e adoção de método dialético de ensino, a Pedagogia da Alternância constitui-se numa proposta educacional inovadora. (AZEVEDO, 1998, p.117)

. Dessa forma torna-se necessária muita habilidade por parte do corpo docente em desfazer as amarras com o ensino tradicional e tornar possível com que a “Alternância seja verdadeiramente integrativa”. Conforme cita Queiroz (2004, p.103):

O grande desafio para a escola da alternância é articular essas relações com o saber na integração realidade da escola e realidade do trabalho. Pois não se trata apenas de articular os dois espaços, dois lugares diferentes. Mas é necessário “colocar em coerência duas relações com o saber num projeto de formação”. E para isso se faz necessário “uma pedagogia do saber partilhado” que reconhecendo as diferenças e as contradições às torne formadoras. (Grifos do autor)

Vale ressaltar que a viabilidade deste trabalho torna-se possível, uma vez que a metodologia da Alternância possibilita a realização de experiências tanto no plano familiar quanto profissional ou social, uma vez que estas fazem parte da realidade do homem do campo e esta é a temática desenvolvida e discutida por todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

O Plano de Estudo (PE) é um instrumento fundamental na Pedagogia da Alternância. Através dele se dá a integração da vida do aluno e da comunidade com a EFA, criando-se assim, no aluno, o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. O PE, na verdade é uma pesquisa que parte de um tema gerador, e que o aluno, o alternante, leva para desenvolver durante a sessão que passa em casa. Para isso, o diálogo entre o aluno, os monitores e a família constitui a base desse instrumento. (ZAMBERLAM apud ARAÚJO, 2007, p. 48).

Isso é possível, pois a elaboração do Currículo Escolar, diferentemente dos outros modelos, é trabalhado a partir da participação da família, e da sociedade, como um todo, estando em sintonia com os anseios e aspirações da comunidade.

3ª SEÇÃO

A ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PELOS EGRESSOS DA UFS

Nesta seção iremos tratar acerca do desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir da fala dos estudantes, da coordenação do curso e também dos documentos oficiais do currículo. O curso iniciou em 2008 e foi concluído em 2012 e se tratou de um curso especial, não tendo mais nenhuma seleção para novas turmas desde então.

No caso dos estudantes, dentre o universo de 46 egressos, selecionamos 11 destes, no entanto, só conseguimos entrevistar apenas 04, devido a alguns fatores alegados por eles como a disponibilidade de tempo dos mesmos e, a distância entre suas residências e trabalho e, o encontro com o entrevistado. Neste caso, tivemos ainda que escolher o meio de rede social para obter as respostas.

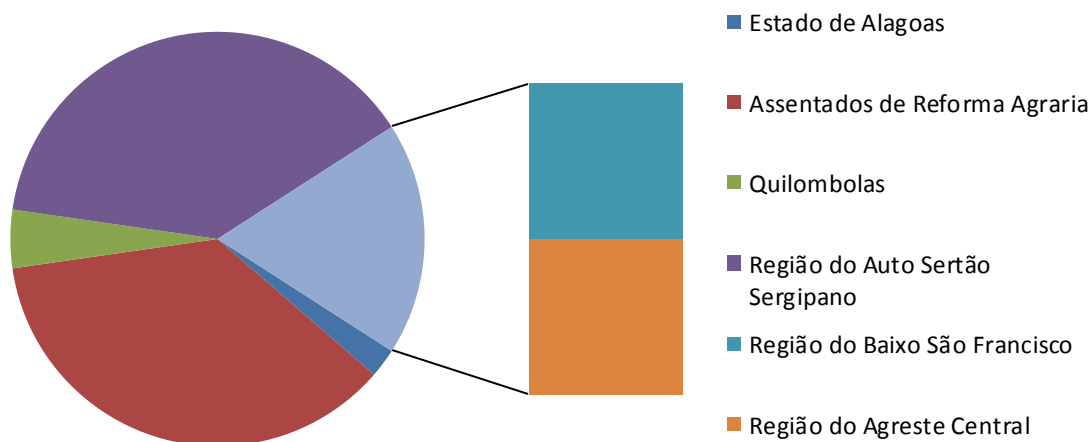
No entanto, os que se dispuseram a participar puderam contribuir de maneira satisfatória para o desenvolvimento desse trabalho sem comprometer cientificamente os resultados da pesquisa e representaram as duas áreas objeto da formação do curso.

3.1- Perfil dos Educandos

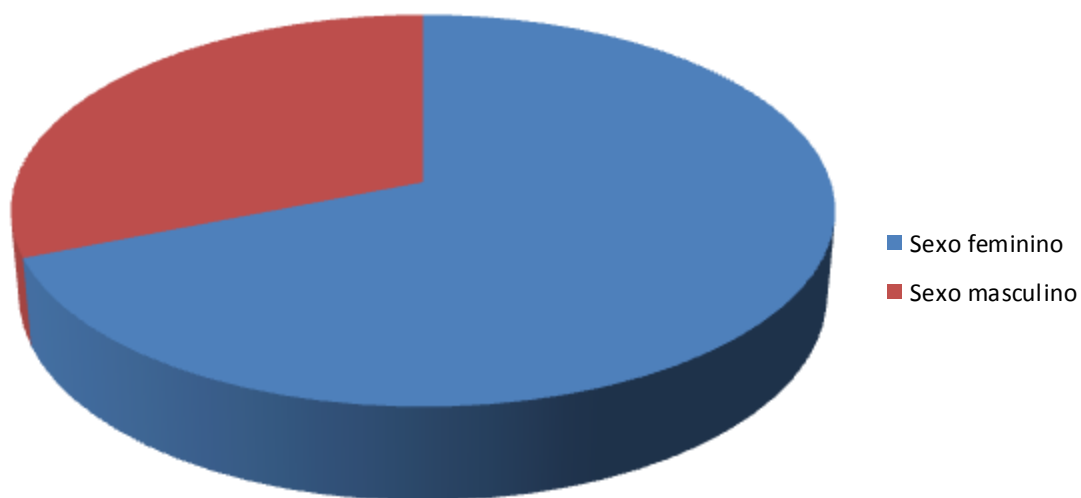
Segundo dados do Relatório do Curso³⁹, dos 46 estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, oriundos do interior do Estado de Sergipe e um do Estado de Alagoas, dezesseis residiam em assentamentos da reforma agrária e dois eram remanescentes quilombolas, da comunidade da Mussuca, cidade de Laranjeiras, região do vale do Cotinguiba em Sergipe; dezessete alunos vieram da região do alto sertão sergipano, residentes na cidade de Poço Redondo, quatro residiam em Japoatã, região do baixo São Francisco e quatro em Carira, região do agreste central. Destes, 31 alunos eram do sexo feminino e quatorze, do sexo masculino.

³⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO. Projeto Pedagógico de Licenciatura em Educação do Campo. São Cristóvão/SE, 2007, texto digitado.

Perfil dos estudantes



Gênero

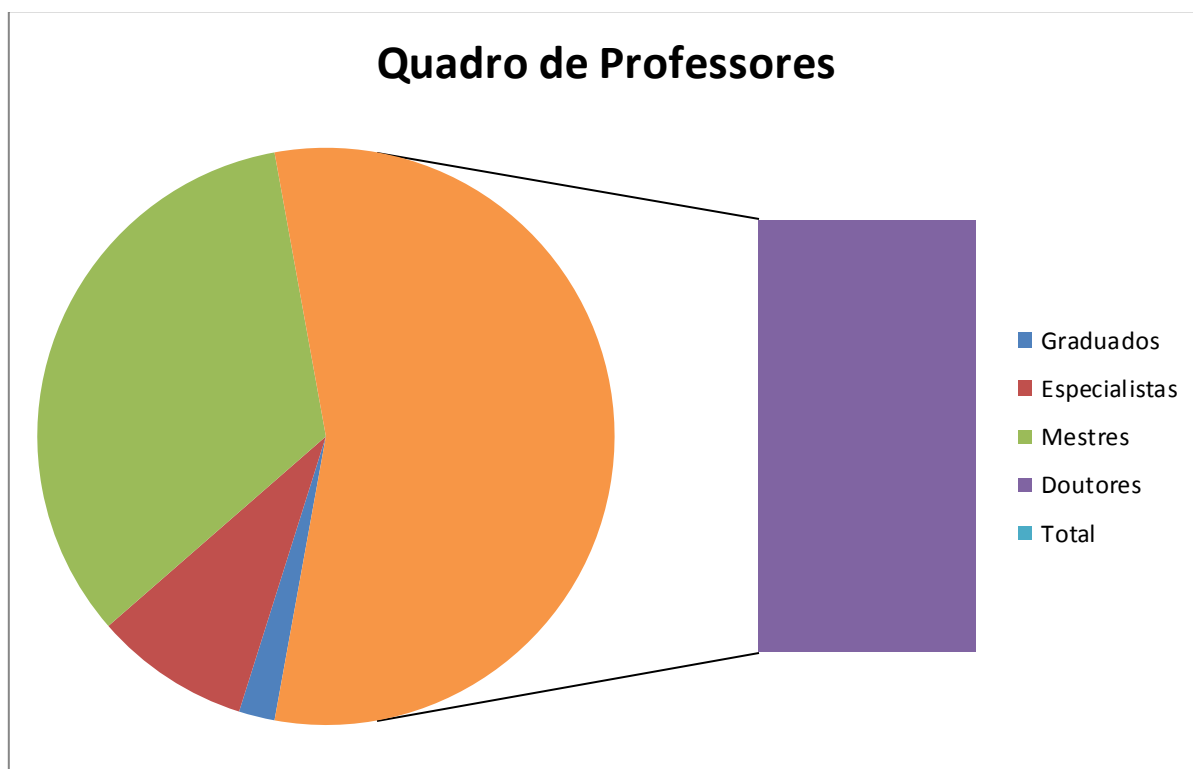


Um fato interessante é que estes municípios apresentam dados significantes de analfabetismo, segundo o Observatório de Educação da UFS (2010), publicado no portal do MEC, os municípios que apresentam os maiores índices de analfabetismo são os da região do Alto Sertão (Canindé de São Francisco, Gararu, Monte Alegre, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora de Lourdes, Poço Redondo e Porto da Folha), sendo Canindé do São Francisco representa 29,96%.

No município de Poço Redondo quase metade da população é analfabeta. Essa situação é muito séria porque o município apresenta 46,9% de jovens e adultos com idade a partir dos 15 anos que não sabem ler nem escrever. (JESUS, 2010)

3.2- Perfil dos Docentes do DED/UFS para implementar o curso de licenciatura

Com base nos dados do COADS/GRH da Universidade Federal de Sergipe, no período de 2005-2008, o Centro Acadêmico de Educação e Ciências Humanas, contava com um quadro de 03 professores graduados, 13 especialistas, 50 mestres e 83 doutores, totalizando 149 professores.



(Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura em educação do Campo da UFS)

Estes professores desenvolviam pesquisas, projetos de extensão na área de educação, muito embora, o número de professores que trabalhavam com educação do campo e movimentos sociais, eram apenas três.

Mesmo com esse quadro de professores no Departamento de Educação, houve uma coletividade quanto à aceitação do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo – PROLEC. Desde então, a partir da sua aprovação, a coordenação do curso necessitou contar com professores cedidos e de voluntários para dar conta das necessidades da formação, tendo em vista que mesmo com um quantitativo grande de professores no DED, o tempo destes já estavam tomados por outras atividades, deixando-os mais sobrecarregados quando assumiam as disciplinas do PROLEC. Para isto, segundo informações da coordenadora do curso em entrevista.

[...] Foram feitos contratos de professores voluntários, contrariando a luta política histórica sindical pela efetivação de professores, desde quando o curso foi criado e como não havia vagas novas, nem disposição da universidade para tal, muito menos professores com carga horária disponível, embora se comprovasse o número de docentes do DED, necessitou-se utilizar tal artifício. (JESUS, 2014).

3.3- UMA ANÁLISE SOBRE A MATRIZ CURRICULAR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROLEC

A matriz curricular estava dividida em quatro núcleos: Conteúdos Profissionais, Conteúdos básicos, conteúdos complementares e o núcleo de estágio.

3.3.1- PRIMEIRO NÚCLEO: CONTEÚDOS PROFISSIONAIS

Composto por 16 disciplinas obrigatórias distribuídas em um total de 945 horas de curso, onde ao final, com a soma de todas as disciplinas do núcleo, o aluno aprovado estaria com 63 créditos curriculares.

Neste núcleo de estudos, eram trabalhados os fundamentos filosóficos e sociológicos da educação, a história e a antropologia da educação, as teorias do currículo, a questão da educação e trabalho, produção de textos em forma de seminários, a psicologia da educação, tecnologia da informação e comunicação, didática, educação inclusiva, estrutura e funcionamento da educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei 9.394/96, a educação do campo e sua relação com os movimentos sociais, política e gestão educacional e fundamentos da investigação científica.

3.3.2- SEGUNDO NÚCLEO: CONTEÚDOS BÁSICOS

Composto por 31 disciplinas obrigatórias distribuídas em 1620 horas de curso, onde ao final o aluno teria 108 créditos acumulados.

Neste núcleo de estudos eram trabalhadas a epistemologia das ciências humanas e sociais, os princípios organizacionais do ensino de ciências humanas e sociais, a metodologia do ensino das ciências humanas e sociais, metodologias e técnicas de pesquisa aplicadas à área de ciências humanas e sociais, história antiga, história medieval, história da África, história e geografia de Sergipe, história do Brasil, história social do ocidente, tópicos especiais em história e geografia, economia política, cartografia, ensino e representação, geografia dos movimentos populacionais, geografia regional, geografia humana e econômica, teoria política clássica e contemporânea, a política e os fundamentos do estado, história do pensamento sociológico, tendências contemporâneas do pensamento antropológico, estudos etnológicos brasileiros, tópicos especiais em sociologia, sociologia rural e urbana, sociologia do trabalho e contemporaneidade, introdução à filosofia, teoria do conhecimento, filosofia da ciência, cultura política e políticas culturais no Brasil, filosofia da religião, ética e filosofia política e tópicos especiais em filosofia social.

3.3.3- TERCEIRO NÚCLEO: CONTEÚDOS COMPLEMENTARES

Composto por 04 disciplinas optativas com uma carga horária total de 240 horas e 16 créditos.

Neste núcleo de estudos eram trabalhados a avaliação educacional e os sistemas de ensino, a questão agrária brasileira, a educação, corporalidade e movimento e a educação de jovens e adultos.

Mesmo sendo um núcleo teoricamente pequeno, o que valorava esta etapa era a parte prática, pois os alunos precisavam ir a campo para levantar dados de escolas situadas nas zonas rurais, a partir daí, havia uma interação pedagógica na relação do saber com a realidade concreta.

3.3.4- QUARTO NÚCLEO: DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE ESTÁGIO.

Este núcleo era composto de quatro etapas de estágio com uma carga horária de 405 horas e 27 créditos.

Nesta etapa, era observada a questão da aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso, onde o planejamento, a execução, a avaliação das atividades de docência do ensino fundamental e médio, a prática de gestão, registros e a construção do relatório de estágio.

Ao final do curso o aluno deveria elaborar uma monografia que estivesse enquadrada segundo as linhas de pesquisa do Departamento de Educação.

Analisando este primeiro momento do curso, identifica-se que algumas disciplinas seguem o padrão das licenciaturas tradicionais, que são determinadas pelos Parâmetros Curriculares Nacional – PCNs e pelas Diretrizes Curriculares para Educação do Campo, bem como a proposta do estágio ao final do curso, apresentando uma certa separação entre a base teórica e a base prática. No entanto, foi necessário desenvolver a pesquisa junto à coordenação e egressos para entender como de fato o curso se desenvolveu.

Estava explícito no texto do projeto em seus objetivos que o curso deveria discutir as questões colocadas pelos estudantes a partir da sua base real da vida e ir aos poucos construindo conhecimentos científicos para respondê-las. No entanto, na disposição do currículo não observávamos tal preocupação. Entrevista com a coordenadora do curso nos permitiu ir além do que estava exposto na Resolução que criou o curso.

O curso foi pensado a partir das exigências básicas para aprovação em um modelo ainda tradicional para que fosse aprovado sem muitos problemas, já que a UFS não tinha nenhuma abertura para criar um curso completamente novo diante o que existia nas licenciaturas. No entanto, foi na prática curricular que foi possível construir um outro curso para além do que estava escrito no projeto inicial. Já de início os estudantes frequentavam as aulas todos juntos, somente após um ano de desenvolvimento do curso, os estudantes com muita consciência começou a dizer qual das duas áreas gostaria de estudar. Outro ponto fundamental foi o de estimular os estudantes a trazerem elementos da sua realidade para serem aprofundados nas disciplinas, o tempo acadêmico e comunidade funcionava na tentativa de encontrar respostas aos problemas reais e concretos. (JESUS, 2014, entrevista)

Os princípios que fundamentaram a ideia central do curso baseou-se nos questionamentos da realidade vivida pelo homem do campo a partir do conhecimento específico apresentado pelo professor.

(...) esta proposta se diferencia as demais de cursos existentes na UFS, porque ela está desenvolvida por meio de um trabalho interdisciplinar e interdepartamental, algo inédito na experiência da universidade que luta contra a fragmentação do conhecimento e a realização de uma prática educativa integradora na relação entre ensino, pesquisa e extensão, e, propositiva de novas relações na produção do conhecimento, por considerar a realidade e as experiências acumuladas no campo pelos diferentes sujeitos. Este projeto exige uma metodologia dialógica não somente entre campo e cidade, mas entre ciência e tradição; natureza, cultura e conhecimento; ação e reflexão na práxis pedagógica; sujeito e objeto. (UFS, 2008, p.12)

A postura do professor neste processo é de intermediador de conhecimentos, sendo possível relacionar esta prática com uma “pedagogia de práxis”, ou seja, aquela que se fundamenta em um modo de pensar e agir de um sujeito cuja vida se baseia no trabalho, sendo que este também justifica a sua prática educativa. Conforme explica Arruda (2004) referindo-se às ideias de Marx e Gramsci:

(...) primeiro, sublinhar a natureza relacional do trabalho; segundo, reconhecer nele o próprio modo de ser do homem no mundo, envolvendo, portanto, não apenas sua relação com a natureza – sua atividade produtiva social –, mas também outras dimensões sociais, políticas, culturais, estéticas, artísticas etc.; terceiro, enfatizar que por meio do trabalho, o homem produz também sua subjetividade; e quarto, tal concepção de trabalho envolve uma percepção não compartimentalizadora nem reducionista do ser humano, ao contrário, este deve ser concebido com um ser em processo, pluridimensional, que vai se construindo por meio do seu viver e fazer e que vive, ao mesmo tempo, as várias dimensões da sua realidade corpórea, mental, intelectual, intuitiva, afetivas e espiritual. (p.47)

Os resultados desta experiência não podem ser avaliados de imediato, porém certamente serão uma fonte de referências futuras, pois remetem a uma forma de analisar o trabalho como o fundamento para a vida daquelas pessoas, e sendo assim a base para a prática educativa que fundamenta o curso de Licenciatura no Campo.

Segundo a coordenadora do curso,

(...) Este trabalho não surgiu por acaso, mas é resultado da reflexão a partir do debate com movimentos sociais do campo em âmbito nacional, no entanto ainda precisa de muitos ajustes uma vez que a prática conteudística prevalece ainda em grande parte das instituições que formam profissionais engajados em dar continuidade a este modelo segregador de ensino.

Vale ressaltar que a realidade vivida por grande parte dos profissionais de educação difere daquela vivenciada pelo homem do campo. Muitos dos questionamentos que fazem

parte da bagagem daquele sujeito não abarcam os conhecimentos de nenhum profissional a não ser que este tenha experimentado a mesma realidade. Da mesma forma, muitos daqueles conteúdos e nomenclaturas não fazem parte da realidade daqueles sujeitos ao qual o curso se direciona, no entanto as disciplinas são de fundamental importância para servir como base da reflexão acerca de sua própria realidade.

O curso é organizado em duas áreas de concentração: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática. O primeiro procura compreender as ações humanas e direciona na busca pelo autoconhecimento e na construção de uma identidade a partir da relação entre os conhecimentos; a segunda, por sua vez ajuda no melhor entendimento prático e exato da realidade.

Diante disso observa-se que a aposta em uma metodologia que buque interpretar a realidade concreta possibilitou confrontar as diferentes verdades produzidas pela racionalidade cientificista e outrora a vivenciada pelo sujeito do campo. Isso mostra o compromisso do curso de Licenciatura do campo diante da possibilidade de reconstruir uma outra realidade social para o homem do campo. Uma dos meios de observar a veracidade dessa afirmação, está nos temas e no modo de construção da pesquisa que culminou com as monografias defendidas. Todos os temas foram construídos em meios às necessidades dos territórios onde os estudantes viviam.

Esta experiência nos impulsiona a questionar a cultura universitária atual puramente teórica, disciplinar e hierarquizadora, despertando o interesse por outra em que se discute a realidade e se preza o diálogo entre os saberes e sujeitos.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo concebeu a prática educacional como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social para o meio rural. Desta forma esta iniciativa preparou educadores para uma atuação profissional voltada para a gestão de práticas educativas que envolvam a realidade dentro e fora da escola, uma vez que a sua natureza se expressa no cume das questões que se relacionam a terra, considerando seus múltiplos aspectos sociológicos, filosóficos, culturais e de desenvolvimento econômico e social das comunidades rurais, desta forma, o método de organização do curso buscava segundo estudos de estudiosas da área da educação do campo e que também assumiam a coordenação de outros cursos, a exemplo da UNB.

(...) garantir a articulação entre o movimento da realidade e o conhecimento teórico necessário à sua interpretação/análise; e o movimento da teoria já

produzida pela área específica (ou pelas disciplinas que a compõem) à realidade que ela ajuda a compreender/analisar. (MOLINA e SÁ, 2001)

Um dos principais argumentos quando Jesus (2012), Molina (2001), analisaram as práticas do PROLEC ou PROCAMPO é que essa iniciativa visava a compreensão da realidade do campo a fim de estabelecer por meio da educação uma relação mais igualitária e humana possibilitando diminuir as disparidades sociais e educacionais entre o campo e a cidade. Essa discussão fundamentava um processo de reorganização do trabalho pedagógico completamente diferente dos cursos tradicionais nos tempos da aprendizagem, no tempo em paralelo dos estágios, no processo de estudo por área de conhecimento, entre outros elementos que também garantiam, inclusive a formação política em paralelo. Se delineava um curso de formação de professores para atender e a um outro projeto histórico de enfrentamento ao agronegócio, à desertificação do campo. Exigia uma outra didática.

Segundo FREITAS, 2012:

Uma teoria pedagógica” por oposição, trata do “Trabalho pedagógico”, formulando princípios norteadores, ou seja, ao tratarmos de organização do trabalho pedagógico, os elementos iniciais precisam ser unificadora, contudo, esse termo que hoje é utilizado pela ciência, outrora era conhecido como didática geral por ser compreendida dentro de uma lógica que abrangia horizontes. (p. 93)

Esse avanço conceitual da didática passa a encontrar nas conjecturas pedagógicas, uma nova denominação conhecido por organização do trabalho pedagógico. Quanto à teoria educacional, Freitas esclarece que,

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar, entre outros aspectos. (ibidem, 2012, p.93)”

Quanto à teoria pedagógica, ele trata como “oposição” à teoria educacional “trata do trabalho pedagógico” formulando princípios norteadores. (Ibidem, 2012, p.93)

Em ambas as teorias, observa-se que estão subordinadas a concepção de mundo, ou seja, estão intrinsecamente harmônicos ao projeto histórico.

O projeto histórico, segundo Freitas, 1987;

(...) enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para sua consecução”, mas é maior que isso. É concreto, esta amando a condição existente e, a partir delas, postula meios e fins. (pg. 79)

Logo, no projeto histórico, precisa ser avaliado em todos os acontecimentos que decorreram no momento da análise, pois será possível superar o atual projeto societário se reconhecer suas contradições e estabelecer estratégias de superação.

Segundo o projeto do curso, a organização do trabalho pedagógico é uma atividade que se estrutura por meio de diversas atividades.

A atividade de Organização do Trabalho pedagógico, a partir de reuniões e espaços de formação, realizados entre a equipe pedagógica, formada por monitores e professores, busca articular as orientações para promover um suporte teórico e metodológico para todos os estudantes. Nesse processo, são sempre levados em consideração os conceitos trabalhados nas disciplinas, os instrumentos de avaliação dos módulos anteriores respondidos pelos professores e pelos alunos, além das avaliações realizadas pela própria equipe e das reflexões advindas de uma reflexão teórica mais aprofundada. (JESUS e SANTOS, 2011, p. 88)

O projeto de licenciatura em educação do campo foi estruturado para que os futuros professores pudessem ampliar a consciência sobre os projetos que estavam em disputa: o agronegócio e o projeto camponês.

Este desafio se traduz nas formas de organização do trabalho pedagógico pela exigência de que o processo educativo não se desvincula das questões relacionadas à disputa dos modelos de desenvolvimento rural e de sociedade. O desafio pedagógico desta proposta é de criar um projeto educativo integral, coerente, que produza valores, convicções, visão de mundo, consciência de ação, sentido pleno e ser humano. (MOLINA e SÁ, 2001, p.43)

O PROLEC buscou relacionar as experiências de vida do educando com as práticas escolares no sentido de introduzi-lo no processo de lutas pelas garantias legais constituídas. Neste contexto, essa proposta busca desenvolver uma metodologia que relacione a vida do educando com sua atividade formativa, ou seja, é um processo de integração da vida social com as atividades acadêmicas, mesmo diante das contradições impostas no cotidiano.

Assim sendo, o Ledoc foi pensado para integrar-se em uma conjuntura formativa constituída pelas mais diversas formas de sociedade, cujo objetivo era promover uma formação que correspondesse as necessidades da classe trabalhadora, ou seja, que fosse capaz de contribuir com sua realidade no sentido de transformá-la.

Temas como reforma agrária, agroecologia, sustentabilidade, soberania alimentar, dentre outros, foram utilizados no sentido de fundamentar a historicidade da educação do campo de modo a contribuir para responder os problemas dos trabalhadores que vivem no campo. Para isso, é necessário uma organização do trabalho pedagógico, e o PROLEC.

A valoração de temas que fazem parte do cotidiano da classe trabalhadora foi outro ponto importante no curso, por que esta prática rompe com os atuais paradigmas de ensino, ou seja, é como se a realidade entrasse no cotidiano da universidade e fosse tornado um objeto de estudo de uma prática existencial e esse movimento na formação de professores do campo, “trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual, as ciências e outras formas de conhecimento se articulem, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada.” (MOLINA e SÁ, 2011)

Essa dinâmica adotada neste projeto mostra o quanto houve uma diferença das demais licenciaturas, enquanto os cursos de formação de professores desvincula a organização do trabalho pedagógico da escola com a prática (FREITAS, 2012, p.99), a licenciatura em educação do campo fazia o caminho inverso, ou seja, a metodologia adotada sob os princípios da pedagogia da alternância, o processo de seleção dos estudantes, a valorização das experiências cotidianas, o incentivo a pesquisa a partir da realidade do educando, ou seja, toda essa conjuntura leva-nos a perceber essa diferenciação.

Ao propor a metodologia da alternância neste projeto, está lançando-se a um desafio de exercitar um recurso metodológico para mediar a aprendizagem dos educandos, reconhecendo que o processo de aprendizagem humana não se constrói e não obedece separações. Por essas razões, o curso ao ser organizado por módulos estará respeitando os eixos temáticos, as atividades que proporcionem a facilitem a organização do conhecimento e das praticas em dois tempos, a saber: O tempo acadêmico (TA) e o tempo comunidade (TC). (Extraído do Projeto do curso, p. 21)

Conforme aponta o projeto do curso, houve uma preocupação quanto à organização estrutural do mesmo, foi preciso pensar em uma série de indagações que estivessem relacionadas com uma questão fundamental: O saber prévio dos educandos, sua história de

vida, sua cultura, etc. Por esta razão, a dinâmica deste processo estava no reconhecimento de que a aprendizagem humana não se constrói.

Os egressos também confirmam onde se situava essa diferenciação:

(...) por ser um curso com camponeses e camponesas já é diferenciado, mais não só isso como também a própria forma de trabalhar as disciplinas, contextualizando a realidade como aconteceu ao longo da história, sem esconder os problemas que aconteceram e continua acontecendo, a partir da classe que foi dominada e não só do povo dominante do nosso país. (entrevistado 3).

4- A interpretação sobre o curso na fala dos egressos do PROLEC/UFS

Quando um projeto dessa magnitude é proposto em uma instituição de ensino superior, necessariamente há uma separação a se fazer daquilo que se considera pertinente ou não. No PROLEC, não foi diferente, houve de fato uma valorização das histórias de vida dos estudantes, contudo, a matriz curricular e ainda, os saberes contextualizados cientificamente, representavam de forma direta, a reprodução de um movimento formador que se repetia, dentro de outras variantes. Essa relação e mais uma vez referenciada pela relação direta entre a teoria e a prática vivenciada de cada um. A matriz curricular permitia essa relação o tempo todo.

Durante o processo do tempo comunidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe (UFS) de 2008 a 2012, lembro-me que durante o curso quando tinham os módulos, estudávamos algumas disciplinas e no decorrer das aulas teóricas precisávamos relacionar os assuntos estudados com a nossa realidade. Os professores que lecionavam a cada módulo se reuniam e de acordo com a sua disciplina pensavam em um trabalho que envolvesse cada uma delas na prática, e nós ficávamos com a tarefa de tentar desenvolver no tempo comunidade. Não lembro de todas as práticas, mais sei que foi muito importante para o curso. Destaco uma que nós estudantes da Região do Alto Sertão Sergipanos que contextualizava a história de lutas e resistência dos primeiros assentamentos da região. Foi muito importante, entrevistamos alguns lutadores e entendemos como ocorreu o processo de luta e organização desses sujeitos, vale ressaltar que esses primeiros assentamentos não foram pelo o MST e sim pela pastoral da igreja. Teve outro tempo comunidade que fizemos levantamentos das escolas no campo, escolas que foram fechadas, escolas que não tinha estrutura física, a própria qualidade do ensino que professores (as), percebemos que não tinha preparação para trabalhar com o contexto camponês, em fim foram muitos momentos do tempo comunidade, muitos eu lembro, mais fui de suma importância para o nosso aprendizado, e todas essas práticas, quando retornávamos eram apresentadas para os professores e a turma que socializávamos práticas muitas vezes com realidades parecidas e outras

diferentes, mais que ajudava a pensar estratégias para poder contribuir com a realidade de cada lugar que foram apresentados ao longo do curso. (entrevistado 3)

Outra egressa diz que:

A pesquisa do tempo comunidade, serve como base de informações que se contextualiza com o assunto trabalhado em sala de aula. Uma das pesquisas realizada durante o tempo comunidade foi fazer o levantamento geral de algumas escolas da rede municipal e estadual de ensino tanto do campo quanto da cidade, baseada nos seguintes requisitos: grau de formação do diretor (a) número de professores e formação dos mesmos, quadro de funcionários, quantidade de alunos (as) e local de nascimento se nasceram na cidade ou no campo, e quantos deles eram assistidos pelo cadastro único da família. Se havia merenda escolar e acompanhamento de nutricionista, como era o consumo da água, se possuía filtro d'água ou não e tratamento da mesma, além do levantamento do espaço físico dos prédios. Como por exemplo números de salas de aula, se a construção do prédio era de alvenaria ou não, se a cobertura era feita de telhas de eternit ou de alvenaria, se existe refeitório, cozinha, quantidade de banheiros masculino e feminino, quantidade de vasos sanitários e fossa, se possuía refeitório, sala para professores, diretor, almoxarifado, sala de leitura, e de informática e luz elétrica.

Outra pesquisa do tempo comunidade foi a de escrever 5 laudas, baseando-me na escolha do título da minha monografia, onde me coloquei a disposição de a fazer o levantamento histórico e social da comunidade e da escola por meio de perguntas semiestruturadas com pessoas mais idosa e líderes da comunidade, sobre questões relacionadas a comunidade e a Certificação Quilombola da comunidade Mussuca, Laranjeiras-SE. Bem como entrevista com a direção da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral sobre a importância do PPP (Projeto Político Pedagógico), e nesse mesmo intervalo, foi feito todo levantamento geral da estrutura física do prédio dessa escola. Do corpo docente, dos alunos, professores, funcionários e direção da mesma. E através das informações da minha segunda pesquisa de campo do tempo comunidade, tive a felicidade de ter o professor de geografia Mário Jorge, que se dispôs a me ajudar como orientador, e me pediu para que construísse mais algumas páginas até que formasse as quinze laudas para que essas laudas pudesse se transformar em um Artigo Científico, seguindo as normas da BNT, para que fosse publicado em um evento na UFAL na cidade de Arapiraca/AL.

São essas práticas que nos enriquece e ajuda-nos a conduzir melhor o nosso debate. Por que é através dele que a gente passa a conhecer a realidade de outras comunidades e dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por meio dos trabalhos apresentados e dos debates. Diante disso nos deparamos com situações diferentes da nossa e muitas das vezes bem parecidas com a nossa realidade. Pois são essas práticas que irão nos conduzir e nos tornar cidadãos críticos encarando a realidade e enfrentando os desafios a partir de um novo olhar. (entrevista 4)⁴⁰

⁴⁰ Essa egressa continuou participando de atividades em sua comunidade por meio do projeto do Observatório de Educação, financiado pela CAPES, sob a coordenação da prof. Sonia Meire S. Azevedo de Jesus. Título do projeto: Educação do Campo e Educação Superior: Uma Análise de Práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte. (2013-2016).

Neste contexto, a prescrição da realidade era levada pelos próprios educandos em suas atividades desenvolvidas na comunidade, conforme aponta as entrevistas acima realizada com os egressos do cursos. Essa relação era estabelecida por meio do tempo acadêmico e tempo comunidade, a metodologia que permitia com todas as dificuldades uma aproximação entre a academia e a materialidade da vida.

O tempo escola: aconteceu no campus da UFS em São Cristovão, tínhamos aulas durante o dia todo e algumas módulos tínhamos aula a noite, como eram duas áreas do conhecimento tinham momento que as duas áreas estudavam juntas e quando eram aula específica para cada área do conhecimento as duas se separava.
O tempo comunidade: o momento que voltamos para casa para fazer pesquisa em alguma comunidade, nesse período a coordenação político pedagógica do curso reunia com a turma dividida por região, meu núcleo era o Núcleo da região sertão. Mas com a falta de recurso do curso acompanhamento do tempo comunidade foi prejudicado em muitos momentos. (Entrevista 1).

Para avançar na análise qualitativa do desenvolvimento do curso no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, tomamos como referência duas categorias para análise tomando como referência os pares dialéticos desenvolvidos por Freitas (2012). São elas: Objetivo/avaliação e conteúdo/ método.

Segundo Freitas,

Um dos terrenos privilegiados da disputa é, exatamente, o da fixação dos objetivos/avaliação da escola e do ensino. Nossa hipótese é que esta categoria seja chave para compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico, pois o desenvolvimento do conteúdo/método (outra categoria importante da didática) está modulado pela categoria avaliação/objetivos. (2012, p. 144)

Conforme aponta Freitas, os objetivos precisam está adequados à realidade, pois, “este binômio é capaz de desvelar os objetivos reais da escola e não somente proclamados” (2012, p. 144). Deste modo se o pesquisador analisa a relação entre os objetivos do curso e o modo de avaliação dos mesmos, será capaz de explicar se a relação entre estes estão de fato estabelecidas e daí poder analisar sua coerência a partir dos determinantes da realidade concreta onde vivem os sujeitos aprendentes.

No caso do PROLEC identificamos que o principal objetivo do curso era formar professores com o domínio de um conhecimento científico capaz de contribuir para que estes

pudessem interpretar as questões colocadas pelos camponeses e dessa forma tivessem condições de superar a sua realidade, no âmbito da interpretação da mesma.

Quando perguntado sobre de que modo se dava a construção do conhecimento no desenvolvimento do curso afirmavam que.

Muitos estudos, com diversas opiniões e teorias de pensadores que falaram sobre cada assunto estudado ao longo da história, e no decorrer desse conteúdo muito debates aconteceram para que pudéssemos compreender e entender de acordo com a nossa visão e futuramente trabalharmos na sala de aula e fora dela. (Entrevista 3)

As falas explicitam que a teoria era sempre trabalhada com a sua própria produção e que essas teorias estavam o tempo todo se relacionando também com o entendimento da realidade de cada um conforme seguem:

De forma contextualiza, partindo sempre do nosso conhecimento, da realidade dos sujeitos e das necessidades do homem do campo. Por meio de muitas leituras e debates acerca do tema dos referenciais teóricos estudado ao longo do tempo. E através das mídias e da própria troca do conhecimento. Para assim, poder fundamentar e pôr em prática o conhecimento adquirido de acordo com o que foi apresentado. Porém esse é o modelo de educação que precisa ser valorizar e contextualizada dentro do processo ensino aprendizagem. Para que os alunos e a sociedade em geral mantenham-se cada vez mais informados para que os tornem sujeitos crítico reflexivo. (entrevista 4)

De forma contextualiza, sim partia da nossa realidade, como moramos no campo, é possível ter essa região valorizada por todos da sociedade, inclusive os próprios camponeses e camponeses que por enfrentar muita dificuldade de para sobreviver por falta de investimento dos governantes são muito desvalorizado pelos meios de comunicação e próprio sujeito do campo não acredita em melhorias no seu lugar de origem, e entendendo esse processo entre outros poderemos tentar valorizar a nossa classe, na sala e fora dela. Claro que cada região têm suas dificuldades, umas que são dessa forma por ter interesse de grupos de pessoas que elas continuem assim. Bom, a educação também tem esse papel de valorizar e tentar contextualizar o que está por trás desses interesses, porque o que acontece em nossa sociedade tudo tem o porquê, para que e para quem; pois entendendo esse processo talvez facilite o nosso entendimentos dos conteúdos. (Entrevista 3)

Importante analisar que o vivido também é ponto de partida, não somente de chegada para o conhecimento e a avaliação se desenvolveu nessa relação entre a teoria e a prática

orientada para esse fim. Os estudantes do prolec passavam por um processo de avaliação conceitual, baseado na pesquisa de campo que era realizada no tempo comunidade e ainda, nas atividades realizadas na Universidade.

Sendo a avaliação um processo contínuo de aprendizagem, o PROLEC se estruturava institucionalmente pelas Normas do Sistema Acadêmico vigentes na UFS e as determinantes da Lei nº 9394/96, orem não perdia seu foco no processo de aprendizagem nos tempos específicos e interrelacionados

Havia obrigatoriedade onde o aluno deveria atingir a média do curso para não perdê-lo.

Em se tratando de um curso ofertado em regime especial, fica proibido ao aluno trancamento de matrícula de disciplina. Em cada módulo só poderá ser reprovado em até duas disciplinas, que deverão obrigatoriamente ser cursadas em período especial, entre o término de um módulo e início de outro, sob orientação do professor responsável pela disciplina. Se novamente o aluno apresentar média inferior a 5,0 (cinco), estará reprovado e, portanto, desligado do curso. Em qualquer circunstância, o aluno que deixar de frequentar o curso, estará automaticamente desligado do curso e da UFS. (PPP/Ufs, 2006, p. 32)

Com base nesta perspectiva, subentende-se que o rendimento do aluno é o resultado do trabalho desenvolvido nas práticas acadêmicas, ou seja, a avaliação é um elemento que está sempre presente no trabalho educativo, mas esse trabalho não se estruturava apenas no interior da universidade, ele era estendido ao campo, às escolas do campo, aos futuros professores das escolas, as cooperativas de produção, dentre outros espaços de vida camponesa.

Um ponto interessante do curso são os instrumentais de avaliação docente que serviam para fazer o levantamento das práticas metodológicas e estratégias já desenvolvidas.

Os instrumentais de avaliação docente procuram observar como o professor articula os conceitos da disciplina com a realidade do estudante, além de trabalharem com um levantamento das metodologias e estratégias de ensino já desenvolvidas. Assim, ao final de cada módulo, os professores respondem a um questionário que serve de base para os planejamentos seguintes. (SANTOS e JESUS, 2011, p. 88)

Esse instrumental servia de base para o desenvolvimento de novas práticas metodológicas, que sistematizadas, permitiam a construção de relatórios ao final de cada módulo. Segundo Freitas;

A integração metodológica não prescinde, necessariamente, do desenvolvimento e do estudo das metodologias para conteúdos específicos, muito embora não deva ser entendida como uma justaposição desses vários métodos específicos. A metodologia integradora deve nascer interdisciplinar, baseada na contribuição dos pesquisadores especializados nos vários conteúdos escolares. (2012, p. 110)

Foi exatamente uma metodologia integradora que possibilitou a aprendizagem e não à justaposição de conteúdos. Objetivos e avaliação caminhavam a partir das perguntas que se faziam a partir e sobre a realidade. A resposta de um dos egressos sobre sua preparação para o trabalho como professor ilustra bem esse processo.

Sinto que estou preparada, porque tive uma formação que possibilitou estudar teoria e também fazer leitura da realidade da vida cotidiana dos sujeitos. (Entrevista 1).

Assim descrito pode-se afirmar que houve uma relação intrínseca entre objetivos e avaliação, mostrando a coerência entre a perspectiva de formação e a sua materialização quando avaliado.

O segundo par dialético desenvolvido por Freitas foi: Conteúdo/Método. Esse par dialético informa em que ponto em relação ao conteúdo da formação humana se constitui como um novo saber definido e teoricamente organizado. Uma formação abstrata, que não leva em consideração as diferenças pessoais, os saberes historicamente construídos e suas especificidades, não são capazes de construir uma formação com base ideológica firmada estruturalmente.

Foi dessa forma nascendo as necessidades também dos conteúdos no curso superior de formação de professores:

(...) Os conteúdos surgiam da nossa prática de sobrevivência nesse mundo tão desigual, porque aprender pode ser que todo mundo um dia saiba, mais viver e conviver com a prática da realidade, nem todo mundo tem, uma coisa é a pessoa ter a teoria e querer falar de algo que nunca passou, a outra é a pessoa passar e ter essa experiência para poder falar relacionar vida e o mundo. (Entrevista 3)

A escolha dos conteúdos devem inicialmente partir da realidade do educando cujo fator crucial é a sua condição materialidade de vida, Segundo os estudantes do Prolec/Ufs, a escolha dos conteúdos partiam das dificuldades que eram apresentadas em sala para saberem dar respostas de acordo com o conhecimento científico.

(...) o conhecimento científico aprendido era justamente a elevação da compreensão da vivência/prática para o conhecimento científico que prevalecia e dava significado as aulas. (Entrevista 2).

[...] pelo o que vivi foi valorizado o conhecimento de cada um, que teve a oportunidade de expor para o grupo, o que adianta ter a teoria se não tiver a prática ou ter a prática e não ter a teoria, mais que os dois juntos podem andar, e quando um estudante podia relacionar com o conhecimento científico, simplesmente dava sua colocação sobre o conteúdo trabalhado por algum professor. Claro que tem teorias que tem haver com o nosso contexto quando essa teoria é de um autor que construiu contextualizando uma realidade problemática de uma sociedade que construída para um grupo dominante. Certamente tem sim relação essa teorias com o que vivemos hoje, o próprio estudo da sociedade de Marx sobre a formação do modelo capitalista entre outras que estudamos dele e outros teóricos, brasileiros e estrangeiros que estudaram a sociedade a partir da classe trabalhadora.

Quando perguntado aos egressos sobre as principais referenciais teóricos que contribuíram para a formação afirmaram que “Foram muitos, Karl Marx, Friedrich Engels Platão, Paulo Freire, Roseli Caldart, Sonia Meire, Sócrates, Aristóteles, Darci Ribeiro, entre outros”. Essa base dá uma mostra das correntes trabalhadas desde a filosofia, história, sociologia, economia e na educação.

A categoria método, expressa uma formação fundamentada na transmissão, assimilação e construção dos conceitos e categorias científicas. Uma prática metodológica que é capaz de dar conta dos conteúdos e dos objetivos propostos, irá organizar sistemicamente a aprendizagem do educando e isto só ocorre com uma organização previa e conhecimento dos níveis de aprendizagem e da realidade do público escolar.

A organização era forma coletiva. Durante cada modulo era retirada uma comissão organizadora, que ficava responsável de fazer toda uma tabela e redistribuir as tarefas por equipe. Além de ficar responsável pela impressão dos materiais didáticos necessários para as atividades de cada professor como por exemplo fazer as impressões das xerox, além de repassar todas informações para todos os componentes presentes. Portanto a redistribuição por equipe era feita da seguinte forma: Há cada dia ficava responsável pela limpeza do refeitório, 3 equipes (manhã, tarde e noite). O mesmo acontecia com as tarefas da limpeza dos pratos, das panelas, assim como do café da manhã, do almoço e da janta que também era designados 3 equipes, seguindo os mesmos critérios (manhã, tarde e noite). Já a limpeza dos banheiros, e dos corredores era apenas uma equipe responsável por cada tarefa. Também a comissão organizadora era responsável pela convocação de todos os

discentes para participar da assembleia geral se necessário para discutir e decidir alguns impasses referentes ao curso e as aulas durante cada módulo.(Entrevista 3)

Identifica-se que o método de aprendizagem envolveu não somente as questões teóricas, mas também as organizativas para que o curso pudesse se desenvolver. O trabalho coletivo, a formação política que se dava desde o cuidado com o espaço de aula e com o outro, foram fundamentais, assim como as decisões em assembleias e não ficando sob a única responsabilidade de professores e coordenação do curso.

O prolec veio para formar educadores e educadoras para o campo, para atuar na zona rural, local historicamente esquecido pela classe dominante, que sérvio apenas para exploração do homem camponês, que sempre viveu daquilo que as condições o permitiam. É uma logica cruel e desumana e o único caminho que aponta para uma mudança e, a educação é estratégica nesse processo. Quando perguntado a eles sobre o sentido da sua formação, responderam que em primeiro lugar está a possibilidade do trabalho por área.

É possível trabalhar por área. Mas sabendo que não vai ser fácil quebrar com toda essa barreira por parte desse processo, e de muitos profissionais que já atua na área por um bom tempo. São grandes os desafios que certamente iremos ter que enfrentar pela frente. Até porque a gente sabe que há uma certa rejeição ainda por parte desses profissionais e da autoritarismo de algumas direções de escola. E tudo isso, exige de nós perseverança, e superação para saber enfrentar melhor esses desafios. (Entrevista 4).

É preciso compreender que a construção do conhecimento não se da em caixinhas. (Entrevista 1).

O trabalho por área diz respeito diretamente à relação conteúdo/método e as entrevista nos indica que os egressos do curso conseguiram compreender e explicar a real necessidade da formação de professores para atuarem no campo brasileiro e sergipano.

Um outro ponto que merece destaque nas entrevistas é o destino dos egressos a partir dessa formação. Suas preocupações giram em torno da não responsabilização do estado com a educação dos camponeses que vai desde a inserção destes no trabalho escolar até a continuidade da formação dos professores.

Acredito que uma revolução no sistema educacional do país, daí investir muito na formação do professor, ter formação continuada durante os anos, para que futuramente a sociedade possa adaptasse a esse novo jeito de lecionar nas escolas do campo como da cidade.(Entrevista 3).

Também defendem um outro projeto de educação do campo

Um projeto que tem a capacidade de olhar para as especificidades dos sujeitos do campo, que trabalho e educação seja os eixos motriz da construção do conhecimento. (entrevista 1).

Um Projeto Político Pedagógico diferenciado que possa atender a classe trabalhadora, que defenda as Bandeiras dos Movimentos Sociais, e que tenha a participação coletiva dos sujeitos do campo envolvidos na elaboração e nas decisões do mesmo. Um projeto de qualidade que respeite o direito dos quilombolas, do MST, dos ribeirinhos, dos indígenas, dos assentados, dos homens das florestas em fim. Um Projeto pensado que não tenha distinção de raça ou religião que respeite o outro. Que trate do contexto social e cultural de cada comunidade, independentemente do meio em que eles estejam inseridos.(Entrevista 4).

A visão da Educação como política Pública de direito social, voltada para a emancipação dos sujeitos do campo teve início em 1990 e passou a ser uma prioridade nas reivindicações dos movimentos sociais do campo. A partir de então surgiram várias propostas na área educacional a fim de desenvolver estratégias e práticas pedagógicas que tornasse possível a qualidade do ensino do homem do campo partindo de sua realidade concreta. O PROLEC materializou essa formação e as falas dos egressos comprovam a importância e coerência da relação conteúdo/método, pois trazem os elementos mais fundamentais do seu processo de aprendizagem de base social e coletiva considerando e respeitando os conteúdos científicos historicamente acumulados, mas também questionando-os alguns deles a partir das suas condições materiais de vida. A quem alguns desses conhecimentos acabou por privilegiar.

Pode-se afirmar que a experiência de formação da UFS, pro meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, conseguiu responder à demanda concreta dos movimentos sociais que reivindicavam melhorias para a qualidade de vida do homem do campo a partir da construção de políticas públicas e neste caso, a formação para professores que atuam nesses espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolhas realizadas na construção deste trabalho, não foram aleatórias deram-se após a realização de uma análise nas produções que defendem a educação do campo para os povos da zona rural brasileira em suas conjecturas.

Contudo, as mais variadas produções encontradas, trazem a repetição da história da educação do campo e suas vertentes históricas, no entanto, escritos de formas diferenciadas, mas com a mesma contextualização interpretativa, penso que, a contribuição na construção do conhecimento se dá na produção de novos saberes explorados dentro de uma mesma lógica formal e dialética, não apenas na reescrita de saberes já produzidos.

Ao longo desta pesquisa, chego a uma série de constatações no âmbito da educação do campo em Sergipe e seus educadores licenciados nas suas respectivas áreas de formação.

Vale ressaltar que este estudo buscou explorar o percurso formativo dos estudantes da primeira e única turma que a Universidade Federal de Sergipe proporcionou esta formação iniciada com o processo seletivo do vestibular especial, por intermédio das políticas de editais, voltadas para educação do campo.

Ao final desta investigação, tentamos compreender, as tensões que marcaram o percurso formativo dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo em Sergipe, sob o princípio da democratização da educação para aqueles que historicamente sofreram com o processo de exclusão.

Para alcançar o objetivo central, buscamos conhecer o projeto pedagógico do curso desenvolvido em parceria com as outras universidades pioneiras nesse processo, a saber, a Unb, UFPA, UFS e UFBA e percebemos que o projeto foi escrito na perspectiva de formar educadores que estivessem aptos a enfrentar os desafios propostos pela realidade da zona rural brasileira, no entanto, a realidade da Instituição formadora em Sergipe ia em desencontro a este fim, realidade esta comprovada pelos egressos durante o círculo de diálogos realizada durante a pesquisa de campo.

Respondendo então a questão norteadora que este trabalho se propunha, cumprimos com essa finalidade quando descrevemos apartir da fala dos egressos o que se comprova

através da realidade de fato em relação ao percurso formativo dos licenciados em educação do campo.

O Prolec ganhou destaque na formação de professores em outras universidades federais do país, no entanto, em Sergipe restou apenas a formar uma única turma que hoje enfrenta o desafio de se inserir no mercado de trabalho, principalmente, no setor público, onde a maioria deste grupo ainda buscam contratos temporários em editais de processo seletivo simplificado, realizado pelo governo do Estado e/ou municípios.

Contudo, é preciso agora pensar em políticas públicas de inserção destes profissionais no mercado de trabalho, um mercado este que possa promover a transformação do sistema educacional como um todo, no entanto, os fatores determinantes de nosso sistema político-educacional não sinaliza para possíveis mudanças estruturais.

No círculo de diálogos realizado com os egressos do prolec, encontramos queixas de alguns quanto aos editais de concursos que ora favorecem-os e ora excluem dos processos seletivos, ou seja, há um descompasso entre o ser e o fazer, ainda se faz necessário pensar em um conjunto de ações das atividades desenvolvidas pelo Estado de forma direta ou indireta. São situações que requerem estudos mais aprofundados e que sejam capazes de oferecer situação concreta, não apenas apontar os problemas.

Nossa caminhada durante esta formação foi recheada de situações adversativas que me fizeram prolongar prazos e automaticamente, decair a qualidade inicialmente desejada, contudo, fomos em busca da contextualização política, do projeto do curso e discutimos a organização do trabalho pedagógico a partir da fala dos egressos o que permitiu pensar em uma possível continuidade desta pesquisa em uma futura formação.

Outro ponto interessante que faço questão de destacar, foi a dificuldade de localizar os egressos do prolec, nossa conversa só foi possível ocorrer na maioria das vezes através do uso das tecnologias tais como (redes sociais, celular, email) e o círculo de diálogos realizados com alguns que se dispuseram em um horário cabível a todos.

Contudo, as contribuições que aqui decorreram poderão favorecer que outros pesquisadores possam explorar tudo aquilo que não foi explorado e ainda se possível, dá continuidade a uma pesquisa de tamanha importância para essa geração de educadores que

esperam um dia poderem fazer a diferença, reescrevendo a história da educação do campo sob uma ótica de liberdade, oportunidade e esperança.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado**. Florianópolis: Insular, 2003.

ANTUNES, R. **A dialética do Trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2004.

ARROYO, CARDART; MOLINA, Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CARDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. & FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

BOEIRA, D. A. **Do Olhar Policial ao Trabalhador Nacional: os patronatos agrícolas e a ressocialização da delinquência juvenil no Brasil**. In: Seminário internacional Fazendo Gênero. Florianópolis: Editora Mulheres, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAND, Antonio Jacó. **Formação de professores indígenas – um estudo de caso**. Anais ANPED Florianópolis: Insular, 2003.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB/96 Passo a Passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96 – Comentada e Interpretada, artigo por artigo**. 3ª Ed. Avercamp. São Paulo, SP. 2000.

BRASIL, **Censo da Educação Superior**, MEC/INEP, 2013.

BRASIL, **Constituição, 1988**, Brasília, Senado Federal, 2000.

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002** – Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

BRASIL, **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referencias para uma política de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília, 2ª ed. 2005.

BRASIL, **Programa de Expansão e Melhoria da educação no meio rural do nordeste**. Mec. Brasília, 1982.

BRASIL. SECADI – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011.

BRASÍLIA. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de Educação do Campo**, 2004.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.

CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ªed. Rio de Janeiro. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

CARVALHO, Jaílda Evangelista do Nascimento. **Políticas Públicas E Formação Docente: Um Estudo Dos Programas Gestar II e Progestão no Município De Coronel João Sá.** Dissertação de Mestrado. São Cristóvão. UFS, 2013.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CHEPTULIN, Alexander. **A dialética materialista: leis e categorias da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982. Editora Unimep, Piracicaba (SP), 2003.

_____. (1982). **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega.

_____. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05/10/1988.

COSTA, Porto Walter. **Constituições Brasileiras, 1937**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2007.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena - Parecer CEB/CNE

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Polêmicas do nosso Tempo**. 1º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FACCI, M. G. D. (2004). **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, Autores Associados.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, G. **Mudanças Societárias e as Questões Educacionais da Atualidade no Brasil**. Mimeo, 2001.

GAMBOA, S.S. (1996): **Epistemologia da pesquisa em educação**. São Paulo: Papirus.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **As Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do Campo; A epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

GIMONET, Jean-Claude. **A Alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade**. In: Congresso INTERNACIONAL, 8. 2005, Foz do Iguaçu. **Anais Família, Alternância e Desenvolvimento**. Promoção pessoal de coletiva: Chave para o Desenvolvimento Rural Sustentável. Foz do Iguaçu: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2005.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. Ed. Boitempo; São Paulo, 1999.

HÖFLING, Eloísa de Matos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos de Educação. CEDES v.21 n.55 Campinas, nov. 2001.

IBGE. **Censo Demográfico Nacional 2010**. Brasília, 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar –PNAD**, IBGE, Brasil, 2007.

INEP. **Panorama da educação do campo brasileira**. Mec. Brasília, 2007

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

JOBERT, B. e MULLER, P. **L'État en action: politiques publiques et corporatismes**. Paris: PUF. (1987).

KOLLING, Edgar Jorge (org.). **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção Primeiros Passos).

Konder, Leandro. **Memórias de um intelectual comunista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBANEO, Joao C. **Democratização da escola: A pedagogia critico-social dos conteúdos**. São Paulo, Editora Loyola, 1987.

LIGA BRASILEIRA CONTRA O ANALFABETISMO (1915-1922). Dissertação de mestrado. Rio de LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**. 2º Ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Existencialismo ou marxismo**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2010. (Coleção L&PM POCKET)

MARX, Karl. **Grundisse: Manuscritos Econômicos de 1857-1858 Esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MENEZES, Janaina S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica**. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo:Boimtempo, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. **Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência**. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia, Estado, Classe e Movimento Social, 2, ED. São Paulo: Cortez, 2011

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MUNARIM, Antonio. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.
nº 14, de 14/09/1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U/MEC, 1976.

NEPA. **Projeto de Alfabetização de Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária no Estado de Sergipe**. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 1996.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. Um desafio do tamanho da Nação: A campanha da ORSO, Paulino José. **A Criação da Universidade e o Projeto Burguês de Educação no Brasil**. In: ORSO, P. J. (org.): Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. Campinas – SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília/INEP, 2007.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. - 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho: Uma Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. (Tradução de Daniel Aarão Filho).

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRONERA. MANUAL DE OPERAÇÕES. Edição Revista e Atualizada. Brasília, abril de 2004. (Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 ABRIL de 2004).

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 41ª Ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).

_____. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação, v.12, n. 34, jan/abr. 2007.

SILVA, J. B. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. Recife: UFPE, Dissertação de mestrado em Educação, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura, (2001). **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento**. Educação & Realidade, v. 26, nº 1, p. 13-32.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

UFS. Universidade Federal de Sergipe. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Departamento de Educação – DED, São Cristóvão, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MEC, **Oferta dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo**. Portal do MEC/Governo Federal. Capturado 04/02/2015. Endereço: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres?id=18784>

IPEA. I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA I: Relatório de Pesquisa. Portal do IPEA, Capturado 06/02/2015. Endereço: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf

FERNANDES, Bernardo Mançano. “Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006. P. 27-49.

GODEIRO, Nazareno. **Riqueza e Pobreza no campo brasileiro: a luta contra o agronegócio no século 21**. São Paulo: Sundemann, 2015.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**. São Paulo: Ação educativa: Brasília: PRONERA, 2004.

MOLINA, Monica Castagna e JESUS, Sonia Meire S. A. de. (orgs). **Por uma educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. V. 5. Brasília, 2004.

Sites Consultados

<http://observatoriose.wordpress.com/tag/analfabetos/>

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ibge15mun.pdf>

www.incra.gov.br/index.php/...2/.../educacao-no-campoproneira
www.mst.org.br/

ANEXOS

**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
NUCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO - NETE
OBSERVATORIO DE EDUCAÇÃO – OBEDUC**

NOME Elielma barros de vasconcelos

LOCAL DE ORIGEM: Poço Redondo

IDADE: 33

ASSENTADO: () SIM () NÃO ONDE: _____

MOVIMENTO SOCIAL: (x) SIM () NÃO QUAL: MPA _____

ATUA COMO PROFESSOR: () SIM (x) NÃO

QUAL SITUAÇÃO: () CONCURSADO () CONTRATADO () PÚBLICO () PRIVADO

**QUESTIONÁRIO INICIAL ACERCA DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

- 1- Durante o curso, explique como ocorreu o tempo escola e o tempo comunidade quais atividades eram realizadas?

O tempo escola: aconteceu no campus da UFS em São Cristóvão, tínhamos aulas durante o dia todo e algumas módulos tínhamos aula a noite, como eram duas áreas do conhecimento tinham momento que as duas áreas estudavam juntas e quando eram aula específica para cada área do conhecimento as duas se separava.

O tempo comunidade: o momento que voltamos para casa para fazer pesquisa em alguma comunidade, nesse período a cpp do curso reunia com a turma dividida por região, meu núcleo era o Núcleo da região sertão. Mas com a falta de recurso do curso acompanhamento do tempo comunidade foi prejudicando.

- 2- Você considera o curso de licenciatura em educação do campo diferenciado dos demais cursos de licenciatura da UFS?

Sim.

- 3- Como se dava a produção do conhecimento no decorrer do curso?

A produção do conhecimento de dava pelo aprofundamento das teorias e e pelo acumulo dos saberes dos educadando.

- 4- Como os conteúdos eram trabalhados? Partiam das necessidades dos docentes ou dos discentes?

Os conteúdos eram trabalhando para responde a necessidades de termos educadores formando no estado para trabalhar nas escolas do campo.

- 5- O que os discentes levavam para ser estudado na Universidade?
- 6- Como se dava a relação entre o que você conhecia com as teorias científicas? Tinha relação com o que você vive?

As teorias científicas trabalhada na licenciatura vinham aprofundar a vida militante dos estudantes, pois estava totalmente ligada aos referencia teóricos de suas organizações.

- 7- Quais os autores que eram mais trabalhados durante o curso?

Max, Florestan, Pistrak, Caldart, Paulo Freire,

- 8- Como os alunos se organizavam durante os módulos? (Destacar coletivos que existiam, responsabilidades individuais e ou coletivas // autogestão)

Durante o curso passamos por duas face.

1º fase: tínhamos recursos do MEC, nesse período tínhamos coletivo comunicação, sistematização, saudade e limpeza dos espaço coletivos, os espaços como dormitório e banheiro era responsabilidade do grupo que estava ocupando o espaço.

2º Fase: período que o recurso foi suspenso, nesse período a turma buscar outra organicidade, formamos

Núcleo de base alimentação que articulava recursos entres pessoas amigas, movimentos e entre os próprios estudantes para conseguir comprar alimentos para a turma;

Núcleo de cozinha cuida de preparar as refeições para a turmas,

Núcleo de panelas cuidava de lavar as panelas e organizar a limpeza da cozinha.

Núcleo de limpeza; limpava os espaço de uso coletivo (refeitório, pátio, a, corredores).

Núcleo pedagógico: articular recursos entre os amigos para fazer as apostilhas, organizava as assembléias da turma,

9- Você se sente preparado (a) para trabalhar na sua área de formação? Por que?

Sinto que estou preparada, pq tive uma formação que possibilitou estudar teoria e também fazer leitura da realidade da vida cotidiana dos sujeitos.

10- É possível trabalhar por área nas escolas do campo?

É possível sim trabalhar por área, mas é preciso que também vai se pensando em constroi uma nova escola e uma nova proposta pedagogia que reflita a vida dos sujeitos.

11- O que é necessário para ser um professor por área?

É preciso compreender que a construção do conhecimento não se da em caixinhas

12- Qual sua área de formação? Você se especializou nela? Como?

Humanas e social

13- Qual o Projeto Político Pedagógico que você defende para as escolas do campo?

Um projeto que tem a capacidade de olhar para as especificidades dos sujeitos do campo, que trabalho e educação seja os eixos motriz da construção do conheciemnto

14- Como vocês eram avaliados no curso?

Através de provas, seminários, elaborações. Trabalhos coletivos e individual.

ANEXOS

**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
NUCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO - NETE
OBSERVATORIO DE EDUCAÇÃO – OBEDUC**

NOME: Mônica Silva Ramos

LOCAL DE ORIGEM: São Bernardo do Campo- SP

IDADE: 29 anos

ASSENTADO: () SIM (X) NÃO ONDE:

MOVIMENTO SOCIAL: (X) SIM () NÃO QUAL: Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

ATUA COMO PROFESSOR: () SIM (X) NÃO

QUAL SITUAÇÃO: () CONCURSADO () CONTRATADO () PÚBLICO () PRIVADO

QUESTIONÁRIO INICIAL ACERCA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 15- Durante o curso, explique como ocorreu o tempo escola e o tempo comunidade quais atividades eram realizadas?
- 16- Você considera o curso de licenciatura em educação do campo diferenciado dos demais cursos de licenciatura da UFS?
- 17- Como se dava a produção do conhecimento no decorrer do curso?
- 18- Como os conteúdos eram trabalhados? Partiam das necessidades dos docentes ou dos discentes?
- 19- O que os discentes levavam para ser estudado na Universidade?
- 20- Como se dava a relação entre o que você conhecia com as teorias científicas? Tinha relação com o que você vive?
- 21- Quais os autores que eram mais trabalhados durante o curso?
- 22- Como os alunos se organizavam durante os módulos? (Destacar coletivos que existiam, responsabilidades individuais e ou coletivas // autogestão)
- 23- Você se sente preparado (a) para trabalhar na sua área de formação? Por que?
- 24- É possível trabalhar por área nas escolas do campo?
- 25- O que é necessário para ser um professor por área?
- 26- Qual sua área de formação? Você se especializou nela? Como?

27- Qual o Projeto Político Pedagógico que você defende para as escolas do campo?

28- Como vocês eram avaliados no curso?

RESPOSTAS

- 01- O CURSO INTERMODULAR ACANTECEU COM AULAS PRESENCIAIS INTERNA NUM PERÍODO DE 30 A 45 DIAS COM AULAS INTENSIVAS DURANTE TODO O DIA E COM TRABALHOS DE PESQUISAS À NOITE. AS ATIVIDADES TEMPO COMUNIDADE BUSCAVAM INTERLIGAR AS PRÁTICAS DIÁRIAS COM AS TEORIAS ESTUDADAS NO TEMPO ESCOLA.
- 02- COM CERTEZA, TIVEMOS UM CONVÍVIO MUITO PRÓXIMO UNS COM OS OUTROS E APRENDEMOS NA ESSÊNCIA O RESPEITO E A DIVERSIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO, SEM FALAR DAS AULAS MINISTRADAS A PARTIR DA NOSSA REALIDADE E DA METODOLOGIA PRÁTICA ADEQUADA À REALIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO.
- 03- MUITO INTENSO E SIGNIFICANTE, O TEMPO FOI MUITO CURTO DEVIDO À GRANDE DEMANDA DE CONTEÚDOS E NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO PRINCIPALMENTE NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA.
- 04- OS CONTEÚDOS PARTIAM DO PRINCÍPIO DOS TEMAS GERADORES E DAS NECESSIDADES DOS DISCENTES.
- 05- SUA HISTÓRIA DE VIDA, EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO E NECESSIDADE DE COMPREENSÃO DE VIDA.
- 06- ERA JUSTAMENTE A ELEVAÇÃO DA COMPREENSÃO DA VIVÊNCIA/PRÁTICA PARA O CONHECIMENTO CIENTÍFICO QUE PREVALECIA E DAVA SIGNIFICADO ÀS AULAS.
- 07- PAULO FREIRE, GILBERTO FREIRE, MARX, MONICA MOLINA, MIGUEL ARROYO, ENTRE OUTROS
- 08- DIVIDIAMOS EM GRUPOS DE TRABALHOS/ESTUDOS, GERALMENTE SEMPRE COLETIVOS.
- 09- SIM. PORÉM NÃO ESTOU EXERCENDO A FUNÇÃO E PARA TODA PRÁTICA É NECESSÁRIO DEDICAÇÃO E CONSTANTE APRENDIZADO.

- 10- COM CERTEZA, É FUNDAMENTAL TRABALHAR POR ÁREA DO CONHECIMENTO PARA A PARTIR DA CONCIÊNCIA DO TODO, DA INTERDISCIPLINARIDADE TAMBEM CONHECER AS ESPECIFICIDADES DO CONHECIMENTO.
- 11- TEMPO PARA PESQUISA (TEORIA E PRÁTICA) BOA REMUNERAÇÃO PARA INCENTIVO E DEDICAÇÃO.
- 12- CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, POR ENQUANTO NÃO FIZ NENHUMA ESPECIALIZAÇÃO, MAS PRETENDO.
- 13- O PPP QUE PARTICIPE TODA A SOCIEDADE DO CAMPO E SE CONSTRUA COLETIVAMENTE RESPEITANDO SUAS ESPECIFICIDADES E VALORIZANDO OS SUJEITOS DO CAMPO QUANTO SUJEITOS DE DIREITOS.
- 14- ATRAVEZ DAS ATIVIDADES, APRESENTAÇÕES, PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.

ANEXOS

**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
NUCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO - NETE
OBSERVATORIO DE EDUCAÇÃO – OBEDUC**

NOME: Gedeson dos Santos

LOCAL DE ORIGEM: Poço Redondo-SE

IDADE: 26

ASSENTADO: () SIM () NÃO (x) FILHO DE ASSENTADO ONDE: P. A São José de Nazaré

MOVIMENTO SOCIAL: (x) SIM () NÃO QUAL: Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA)

ATUA COMO PROFESSOR: (x) SIM () NÃO

QUAL SITUAÇÃO: () CONCURSADO (x) CONTRATADO () PÚBLICO () PRIVADO

QUESTIONÁRIO INICIAL ACERCA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 29- Durante o curso, explique como ocorreu o tempo escola e o tempo comunidade quais atividades eram realizadas?
- 30- Você considera o curso de licenciatura em educação do campo diferenciado dos demais cursos de licenciatura da UFS?
- 31- Como se dava a produção do conhecimento no decorrer do curso?
- 32- Como os conteúdos eram trabalhados? Partiam das necessidades dos docentes ou dos discentes?
- 33- O que os discentes levavam para ser estudado na Universidade?
- 34- Como se dava a relação entre o que você conhecia com as teorias científicas? Tinha relação com o que você vive?
- 35- Quais os autores que eram mais trabalhados durante o curso?
- 36- Como os alunos se organizavam durante os módulos? (Destacar coletivos que existiam, responsabilidades individuais e ou coletivas // autogestão)
- 37- Você se sente preparado (a) para trabalhar na sua área de formação? Por que?
- 38- É possível trabalhar por área nas escolas do campo?
- 39- O que é necessário para ser um professor por área?
- 40- Qual sua área de formação? Você se especializou nela? Como?

41- Qual o Projeto Político Pedagógico que você defende para as escolas do campo?

42- Como vocês eram avaliados no curso?

RESPOSTAS

- 1- Durante o processo do tempo comunidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe (UFS) de 2008 a 2013, lembro-me que durante o curso quando tinham os módulos, estudávamos algumas disciplinas e no decorrer das aulas teóricas precisávamos relacionar os assuntos estudados com a nossa realidade. Os professores que lecionavam a cada módulo se reuniam e de acordo com a sua disciplina pensavam em um trabalho que envolvesse cada uma delas na prática, e nós ficávamos com a tarefa de tentar desenvolver no tempo comunidade. Não lembro muito das práticas, mais sei que foi muito importante para curso. Destaco uma que nós estudantes da Região do Alto Sertão Sergipanos que contextualizava a história de lutas e resistência dos primeiros assentamentos da região. Foi muito importante, entrevistamos alguns lutadores e entendemos como ocorreu o processo de luta e organização desses sujeitos, vale ressaltar que esses primeiros assentamentos não foram pelo o MST e sim pela pastoral da igreja. Teve outro tempo comunidade que fizemos levantamentos das escolas no campo, escolas que foram fechadas, escolas que não tinha estrutura física, a própria qualidade do ensino que professores (as), percebemos que não tinha preparação para trabalhar com o contexto camponês, em fim foram muitos momentos do tempo comunidade, muitos eu lembro, mais fui de suma importância para o nosso aprendizado, e todas essas práticas, quando retornávamos eram apresentadas para os professores e a turma que socializávamos práticas muitas vezes com realidades parecidas e outras diferentes, mais que ajudava a pensar estratégias para poder contribuir com a realidade de cada lugar que foram apresentados ao longo do curso.
- 2- Sim, por ser um curso com camponeses e camponesas já é diferenciado, mais não só isso como também a própria forma de trabalhar as disciplinas, contextualizando a realidade como aconteceu ao longo da história, sem esconder os problemas que

aconteceram e continua acontecendo, a partir da classe que foi dominada e não só do povo dominante do nosso país.

- 3- Muitos estudos, com diversas opiniões e teorias de pensadores que falaram sobre cada assunto estudado ao longo da história, e no decorrer desse conteúdo muito debates aconteceram para que pudéssemos compreender e entender de acordo com a nossa visão e futuramente trabalharmos na sala de aula e fora dela.
- 4- De forma contextualiza, sim partia da nossa realidade, como moramos no campo, é possível ter essa região valorizada por todos da sociedade, inclusive os próprios camponeses e camponeses que por enfrentar muita dificuldade de para sobreviver por falta de investimento dos governantes são muito desvalorizado pelos meios de comunicação e próprio sujeito do campo não acredita em melhorias no seu lugar de origem, e entendendo esse processo entre outros poderemos tentar valorizar a nossa classe, na sala e fora dela. Claro que cada região têm suas dificuldades, umas que são dessa forma por ter interesse de grupos de pessoas que elas continue assim. Bom, a educação também tem esse papel de valorizar e tentar contextualizar o que está por trás desses interesses, porque o que acontece em nossa sociedade tudo tem o porque, para que e para quem; pois entendendo esse processo talvez facilite o nosso entendimentos dos conteúdos.
- 5- A prática de sobrevivência nesse mundo tão desigual, porque aprender pode ser que todo mundo um dia saiba, mais viver e conviver com a prática da realidade, nem todo mundo tem, uma coisa é a pessoa ter a teoria e querer falar de algo que nunca passou, a outra é a pessoa passar e ter essa experiência para poder falar relacionar vida e o mundo.
- 6- Bom, pelo o que percebi foi valorizado o conhecimento de cada um, que tiveram a oportunidade de expor para o grupo, o que adianta ter a teoria se não tiver a prática ou ter a prática e não ter a teoria, mais que os dois juntos podem andar, e quando um estudante podia relacionar com o conhecimento científico, simplesmente dava sua colocação sobre o conteúdo trabalhado por algum professor. Claro que tem teorias que tem haver com o nosso contexto quando essa teoria é de um autor que

construiu contextualizando uma realidade problemática de uma sociedade que construída para um grupo dominante. Certamente tem sim relação essas teorias com o que vivemos hoje, o próprio estudo da sociedade de Marx sobre a formação do modelo capitalista entre outras que estudamos dele e outros teóricos, brasileiros e estrangeiros que estudaram a sociedade a partir da classe trabalhadora.

- 7- Foram muitos, Karl Marx, Friedrich Engels, Platão, Paulo Freire, Roseli Caldart, Sonia Meire, Sócrates, Aristóteles, Darci Ribeiro entre outros que foram muito trabalhados ao longo do curso que não lembro mais...
- 8- Na minha humilde e modesta opinião com responsabilidade, sabendo das dificuldades de aprendizagem e das dificuldades de estar longe de suas casas, era de ter interesse e de organizar coletivamente para que o espaço de formação pudesse ser o melhor possível para todos, diante disso a consciência nos levava a querer a cada vez mais fazer a diferença e nos organizasse para que uns ajudassem ou outros para que esse espaço fosse cada vez mais coletivo e companheiros nessa luta do saber.
- 9- Sim, porque tive excelentes professores (as) e excelentes companheiros (as) de curso que puderam ter contribuído bastante para que minha prática fosse muito bem valorizada por mim, dificuldade todos formados irão ter, sou mais um que estou preparado para o desafio e mostrar que tenho capacidade de fazer o bom trabalho aonde for, mais que o processo de ensino na prática só fortalece o nosso conhecimento em qualquer área do conhecimento. Diante disso, a minha escola acadêmica me ajudou para tal função na sociedade, e escola da vida me mostrou e ensinou muito mais, assim estou consciente que cada dia precisarei melhorar e a experiência na sala só fortalece mais a minha preparação como profissional que pode fazer a diferença seja onde for.
- 10- Sim, se professor quiser lecionar por área é tentar para construir um ensino diferenciado no campo, claro a questão que pode atrapalhar talvez é a direção da escola porque pode ter um planejamento de ensino construído juntos com os professores (as) que talvez não possa dar condições de tempo para esse educador

trabalhar dessa forma ou se for uma direção que não dar espaço para ser desenvolvida essa forma de ensinar por área, mais na minha ótica não vejo tanto problema, sei que tem conteúdos no livro didático que precisam ser transmitida para os educandos, alguns é possível trabalhar por áreas outras são impossíveis.

- 11- Acredito que uma revolução no sistema educacional do país, daí investir muito na formação do professor, ter formação continuada durante os anos, para que futuramente a sociedade possa adaptasse a esse novo jeito de lecionar nas escolas do campo como da cidade.
- 12- Ciências Humanas e Sociais, sim, bom teve um projeto do PRONERA para Especialização em Residência Agrária, e como os cursos do PRONERA são diferenciados e com a intenção de contribuir para os sujeitos do campo, eu participei da seleção e conseguir se aprovado e fiz na UFS, que pode melhorar ainda meus conhecimentos na área que fui formado.
- 13- Aquele que seja contextualizado e construído por todos da comunidade escolar, que nele fale toda realidade do sujeito para que tudo tenha haver com seu contexto. Assim o planejamento vai fazer sentido na vida do educado, já que está ligado na sua vida na sociedade.
- 14- Provas, trabalhos, participação nos debates e o comportamento.

ANEXOS

**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
NUCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO - NETE
OBSERVATORIO DE EDUCAÇÃO – OBEDUC**

NOME: Isabela dos Santos

LOCAL DE ORIGEM: Laranjeiras-SE

IDADE:

ASSENTADO: () SIM (x) NÃO () FILHO DE ASSENTADO ONDE:

MOVIMENTO SOCIAL: (x) SIM () NÃO QUAL: Quilombolas

ATUA COMO PROFESSOR: () SIM (x) NÃO

QUAL SITUAÇÃO: () CONCURSADO () CONTRATADO () PÚBLICO () PRIVADO

QUESTIONÁRIO INICIAL ACERCA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 1- Durante o curso, explique como ocorreu o tempo escola e o tempo comunidade quais atividades eram realizadas?
- 2- Você considera o curso de licenciatura em educação do campo diferenciado dos demais cursos de licenciatura da UFS?
- 3- Como se dava a produção do conhecimento no decorrer do curso?
- 4- Como os conteúdos eram trabalhados? Partiam das necessidades dos docentes ou dos discentes?
- 5- O que os discentes levavam para ser estudado na Universidade?
- 6- Como se dava a relação entre o que você conhecia com as teorias científicas? Tinha relação com o que você vive?
- 7- Quais os autores que eram mais trabalhados durante o curso?
- 8- Como os alunos se organizavam durante os módulos? (Destacar coletivos que existiam, responsabilidades individuais e ou coletivas // autogestão)
- 9- Você se sente preparado (a) para trabalhar na sua área de formação? Por que?
- 10- É possível trabalhar por área nas escolas do campo?
- 11- O que é necessário para ser um professor por área?
- 12- Qual sua área de formação? Você se especializou nela? Como?
- 13- Qual o Projeto Político Pedagógico que você defende para as escolas do campo?

14- Como vocês eram avaliados no curso?

RESPOSTAS

1º – A pesquisa do tempo comunidade, serve como base de informações que se contextualiza com o assunto trabalhado em sala de aula. Uma das pesquisas realizada durante o tempo comunidade foi fazer o levantamento geral de algumas escolas da rede municipal e estadual de ensino tanto do campo quanto da cidade, baseada nos seguintes requisitos: grau de formação do diretor (a) número de professores e formação dos mesmos, quadro de funcionários, quantidade de alunos (as) e local de nascimento se nasceram na cidade ou no campo, e quantos deles eram assistidos pelo cadastro único da família. Se havia merenda escolar e acompanhamento de nutricionista, como era o consumo da água, se possuía filtro d'água ou não e tratamento da mesma, além do levantamento do espaço físico dos prédios. Como por exemplo números de salas de aula, se a construção do prédio era de alvenaria ou não, se a cobertura era feita de telhas de eternit ou de alvenaria, se existe refeitório, cozinha, quantidade de banheiros masculino e feminino, quantidade de vasos sanitários e fossa, se possuía refeitório, sala para professores, diretor, almoxarifado, sala de leitura, e de informática e luz elétrica.

Outra pesquisa do tempo comunidade foi a de escrever 5 laudas, baseando-me na escolha do título da minha monografia, onde me coloquei a disposição de a fazer o levantamento histórico e social da comunidade e da escola por meio de perguntas semiestruturadas com pessoas mais idosa e líderes da comunidade, sobre questões relacionadas a comunidade e a Certificação Quilombola da comunidade Mussuca, Laranjeiras-SE. Bem como entrevista com a direção da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral sobre a importância do PPP (Projeto Político Pedagógico), e nesse mesmo intervalo, foi feito todo levantamento geral da estrutura física do prédio dessa escola. Do corpo docente, dos alunos, professores, funcionários e direção da mesma. E através das informações da minha segunda pesquisa de campo do tempo comunidade, tive a felicidade de ter o professor de geografia Mário Jorge, que se dispôs a me ajudar como orientador, e me pediu para que construísse mais algumas páginas até que formasse as quinze laudas para que essas laudas pudesse se transformar em um Artigo Científico, seguindo as normas da BNT, para que fosse publicado em um evento na UFAL na cidade de Arapiraca/AL.

São essas práticas que nos enriquece e ajuda-nos a conduzir melhor o nosso debate. Por que é através dele que a gente passa a conhecer a realidade de outras comunidades e dos

sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por meio dos trabalhos apresentados e dos debates. Diante disso nos deparamos com situações diferentes da nossa e muitas das vezes bem parecidas com a nossa realidade. Pois são essas práticas que irão nos conduzir e nos tornar cidadãos críticos encarando a realidade e enfrentando os desafios a partir de um novo olhar.

2º – Sim. Até porque o Curso de Licenciatura em Educação do Campo ele por si só já é um curso diferenciado dos demais. Por que ele trabalha por área do conhecimento. Ou, seja intercalando o conteúdo de uma disciplina com as demais, e não se trabalha de forma isolada. E ele traz consigo a realidade do campesinato no Brasil o que diferencia mais ainda o homem do campo ou, seja, o pequeno agricultor dos grandes agricultores e do agronegócio.

3º– Sempre de forma articulada interligando os conhecimentos científicos estudados ao longo de toda história, com o conhecimento do campo. Ou, seja, fazendo uma interligação de campo e cidade.

4º – De forma contextualiza, partindo sempre do nosso conhecimento, da realidade dos sujeitos e das necessidades do homem do campo. Por meio de muitas leituras e debates acerca do tema das referências teóricas estudado ao longo do tempo. E através das mídias e da própria troca do conhecimento. Para assim, poder fundamentar e pôr em prática o conhecimento adquirido de acordo com o que foi apresentado. Porém esse é o modelo de educação que precisa ser valorizar e contextualizada dentro do processo ensino aprendizagem. Para que os alunos e a sociedade em geral mantenham-se cada vez mais informados para que os tornem sujeitos Crítico reflexivo.

5º – Os materiais didáticos necessários adquiridos ao longo do curso, além da troca de conhecimentos e as experiências.

6º – De forma articulada, dialogando sempre com o autor e os docentes. Na maioria das vezes sim, tinha haver com a nossa realidade.

7º – Foram muitos, Karl Marx, Friedrich Engels Platão, Paulo Freire, Roseli Caldart Sonia Meire, Sócrates, Aristóteles, Darci Ribeiro entre outros.

8º – A organização era forma coletiva. Durante cada modulo era retirada uma comissão organizadora, que ficava responsável de fazer toda uma tabela e redistribuir as tarefas por equipe. Além de ficar responsável pela impressão dos materiais didáticos necessários para as atividades de cada professor como por exemplo fazer as impressões das xerox, além de repassar todas informações para todos os componentes presentes. Portanto a redistribuição por equipe era feita da seguinte forma: Há cada dia ficava responsável pela limpeza do refeitório, 3 equipes (manhã, tarde e noite). O mesmo acontecia com as tarefas da limpeza dos pratos, das panelas, assim como do café da manhã, do almoço e da janta que também era designados 3 equipes, seguindo os mesmos critérios (manhã, tarde e noite). Já a limpeza dos banheiros, e dos corredores era apenas uma equipe responsável por cada tarefa. Também a comissão organizadora era responsável pela convocação de todos os discentes para participar da assembleia geral se necessário para discutir e decidir alguns impasses referente ao curso e as aulas durante cada módulo.

9º – Sim. Mas, que pra isso se exige toda uma formação continuada para o professor. Até porque ninguém está completamente pronto. Pois tenho mente a certeza de irei enfrentar grandes desafios. Pois tudo é um processo de construção e que está sempre em mudanças. Porém cada comunidade tem uma realidade diferente, e isso certamente irá fazer com que eu mude o meu modo de pensar, diferentemente do meu conhecimento já construído, passando a construir outras fontes de conhecimento. Portanto o conhecimento não se constrói por si só, se não existir um fundamento. Por que obviamente esse conhecimento nasce a partir da necessidade de se conhecer e estudar o lugar.

10º – Sim é possível. Mas sabendo que não vai ser fácil quebrar com toda essa barreira por parte desse processo, e de muitos profissionais que já atua na área por um bom tempo. São grandes os desafios que certamente iremos ter que enfrentar pela frente. Até porque a gente sabe que há uma certa rejeição ainda por parte desses profissionais e da autoritarismo de algumas direção. E tudo isso, exige de nós perseverança, e superação para saber enfrentar melhor esses desafios.

11º – Sobretudo identificar-se com a área, e se tornar um professor aluno. É saber transformar o seu conhecimento, relacionando-se o conhecimento científico com o conhecimento do aluno professor, e visse versa. Ou, seja, é fazer a troca de conhecimento e agregar essa relação a partir do meio em que o aluno está inserido. E trabalhar a relação de campo e cidade em uma mesma dimensão.

12º – Graduação. Não.

13º – Um Projeto Político Pedagógico diferenciado que possa atender a classe trabalhadora, que defenda as Bandeiras dos Movimentos Sociais, e que tenha a participação coletiva dos sujeitos do campo envolvidos na elaboração e nas decisões do mesmo. Um projeto de qualidade que respeite o direito dos quilombolas, do MST, dos ribeirinhos, dos indígenas, dos assentados, dos homens das florestas em fim. Um Projeto pensado que não tenha distinção de raça ou religião que respeite o outro. Que trate do contexto social e cultural de cada comunidade, independentemente do meio em que eles estejam inseridos.

14º – De forma coletiva, individual e participativa através de apresentação de seminários e avaliações individual.